

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**

**FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**



**Uma Experiência de Formação Ética de Educadoras de  
Infância – Estudo de Caso**

Joana Filipa Vieira Gomes Barreiros Marques

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de Especialização em Formação de Professores

2009

**UNIVERSIDADE DE LISBOA**

**FACULDADE DE PSICOLOGIA E DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**



**Uma Experiência de Formação Ética de Educadoras de  
Infância – Estudo de Caso**

Joana Filipa Vieira Gomes Barreiros Marques

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Área de Especialização em Formação de Professores

Dissertação orientada pela Prof. Doutora Ana Paula Viana Caetano

2009

## **AGRADECIMENTOS**

À Professora Doutora Ana Paula Viana Caetano agradeço a preciosa ajuda em todo o processo de desenvolvimento deste estudo e a disponibilidade e cuidado com que fez a sua leitura e revisão.

Agradeço à Professora Doutora Maria Teresa Estrela pela sua amizade, força e sentido de humor, pela excelente oportunidade que nos deu de trabalhar consigo no Projecto de que partiu este estudo e pelo permanente acompanhamento da sua evolução.

A todos os que se mantiveram por perto ao longo deste processo e especialmente aos que connosco o percorreram dando-nos força e confiança, rindo e chorando connosco, concordando, discordando, sugerindo, melhorando, obrigada.

Muito obrigada a todos e bem hajam!

## **RESUMO**

A legislação portuguesa actual contempla no perfil de competências de professores a formação ético-deontológica. Contudo, esta não ocupa ainda o lugar que lhe cabe quer na investigação científica, quer na formação inicial e contínua dos professores.

O estudo que apresentamos parte de um projecto mais abrangente denominado Pensamento e Formação Ético-deontológicos de Professores que pretende caracterizar o pensamento ético-deontológico de educadores e professores para, a partir dessas representações, ensaiar esquemas de formação ética.

Neste âmbito, no final do ano lectivo 2008/2009 terminámos um processo investigação-formação com um grupo de doze educadoras de infância que rentabiliza os dados obtidos naquele Projecto, promovendo uma articulação estreita entre a deontologia docente e o papel do educador no desenvolvimento moral das crianças, no Jardim de Infância. Foi montado um dispositivo de investigação/avaliação que nos permitiu apreciar os resultados da mudança no sentido da vivência dessa articulação.

É, pois, sobre o processo de investigação-formação e a análise dos resultados obtidos que versa o estudo que apresentamos.

Palavras-chave: formação ética, desenvolvimento profissional, educadores de infância.

## **ABSTRACT**

The current Portuguese law covers the ethical-deontological education in the profile of teachers' skills. However, ethics does not occupy the place it deserves in scientific research both in initial and in-service education.

The study we present emerges from a broader project named "Teachers' ethical-deontological thinking and teacher education" that aims to characterize the ethical and deontological thinking of pre-scholar teachers and teachers. From these representations the project aims to test ethical education schemes.

In this context, at the end of the academic year 2008/2009 we have finished a research-education process with a group of twelve pre-scholar teachers that uses the data obtained in that project, promoting a close articulation between teaching deontology and the role of teacher education in the children's moral development in kindergarten.

It was created a research-evaluation device that allowed us to appreciate the results of the change towards the experience of this joint.

It is, therefore, on the process of research-education and analysis of the obtained results that this study is about.

**Keywords:** ethical education, Professional development, pre-scholar teachers.

# ÍNDICE

<b>INTRODUÇÃO</b>	1
<b>PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO</b>	
<b>1. O carácter ético da profissão docente</b>	5
1.1. Definição de conceitos: ética e moral	5
1.2. Uma profissão eticamente exercida e o professor como promotor do desenvolvimento ético dos alunos	7
1.2.1. Dilemas éticos	13
<b>2. Ética e deontologia profissional</b>	16
2.1. Concepção, origem e fundamentos da ética docente	16
2.2. Código deontológico: origem, natureza, vantagens e inconvenientes	18
<b>3. Formação ética de educadores e professores</b>	21
3.1. Formação, formação contínua e formação profissional contínua	22
3.2. Sobre a Formação Contínua em Portugal – Breve Abordagem ao Enquadramento Legal	27
3.2.1. Do lugar da formação ética no enquadramento legal da formação contínua em Portugal	29
3.3. Necessidade(s) de formação no domínio da ética docente	31
<b>PARTE II – PARA UMA FORMAÇÃO ÉTICA DE EDUCADORES DE INFÂNCIA – TRABALHO EMPÍRICO</b>	
<b>CAPÍTULO I – O Projecto de Investigação: objectivos, metodologia e contextos</b>	34
<b>1. Questões de partida e objectivos da investigação</b>	34
<b>2. Natureza da investigação</b>	35
<b>3. Design da investigação</b>	38

<b>4. Contexto da investigação</b>	41
4.1. Projecto Pensamento e Formação Ético-deontológicos de Professores	41
4.2. Selecção e caracterização dos sujeitos do estudo	42
4.3. Caracterização do Agrupamento de Escolas	43
<b>CAPÍTULO II – Para a elaboração do plano da formação “Ética e Deontologia Profissional” – Procedimento e resultados parcelares do projecto Pensamento e Formação Ético-deontológicos de Professores</b>	46
<b>1. Procedimentos de recolha e tratamento de dados para a elaboração do plano de formação</b>	46
1.1. O questionário e a análise estatística	46
1.1.1. Questionário	46
1.1.2. Análise estatística (SPSS)	47
1.2. A entrevista semi-directiva e a análise de conteúdo	47
1.2.1. <i>Entrevista semi-directiva</i>	47
1.2.2. <i>Análise de conteúdo</i>	50
<b>2. Apresentação e análise dos resultados prévios à formação</b>	53
2.1. Resultados da análise estatística dos questionários	53
2.2. Resultados da análise de conteúdo das entrevistas semi-directivas	58
2.3. Análise conjunta dos dados dos questionários e das entrevistas – principais implicações para a formação	72
<b>3. O plano da formação “Ética e Deontologia Profissional”</b>	73
<b>CAPÍTULO III – O Processo Formativo: Apresentação e Discussão de Resultados</b>	75

<b>1. Descritivo</b>	75
<b>2. Apresentação e análise das perspectivas dos actores acerca do processo formativo</b>	81
2.1. Perspectivas sobre o lugar da teoria na formação	82
2.2. Os dilemas-tensões e a formação	87
2.3. A Carta de Princípios do Grupo de Formação	92
2.4. Hierarquização de objectivos e valores na relação com os alunos – sentidos construídos individual e colectivamente	99
<b>3. O processo formativo em geral</b>	104
3.1. Análise do pensamento ético-deontológico das formandas antes e depois da formação – que mudanças?	104
3.2. Análise dos questionários de avaliação da formação respondidos pelas formandas na última sessão de formação	113
<b>CONCLUSÃO</b>	117
<b>LIMITAÇÕES DO ESTUDO E PERSPECTIVAS DE CONTINUIDADE</b>	122
<b>BIBLIOGRAFIA</b>	
<b>ANEXOS</b>	

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Características da Investigação Qualitativa e Quantitativa (adaptado de Merriam, 1998, p. 9)	37
Quadro 2 – Sistema final de categorias e subcategorias	52
Quadro 3 – Concepções de ética: Frequências e Percentagens	54
Quadro 4 – Alínea correspondente à definição	54
Quadro 5 – Atitude face ao código deontológico: Frequências e Percentagens	55
Quadro 6 – Valores: Frequências e Percentagens	56
Quadro 7 – Problemas e Dilemas Éticos: Frequências e Percentagens	57
Quadro 8 – Finalidades/funções da profissão	59
Quadro 9 – Transversalidade das finalidades/funções aos outros níveis de ensino	60
Quadro 10 – Domínios éticos	61
Quadro 11 – Princípios/valores	62
Quadro 12 – O bem do aluno	64
Quadro 13 – Justiça no ensino	66
Quadro 14 – Problemas e dilemas éticos	67
Quadro 15 – Formação inicial	68
Quadro 16 – Formação contínua	69
Quadro 17 – Formação contínua baseada na reflexão e discussão de dilemas éticos	70
Quadro 18 – Plano de Formação “Ética e Deontologia Profissional”	74
Quadro 19 – Concepções de ética: Fi e % (questionário inicial)	106
Quadro 20 – Concepções de ética: Fi e % (questionário final)	106
Quadro 21 – Concepção de ética com que mais se identificam: Fi e % (quest. inicial)	106
Quadro 22 – Concepção de ética com que mais se identificam: Fi e % (quest. final)	106
Quadro 23 – Atitude face ao código: Fi e % (questionário inicial)	107

Quadro 24 – Atitude face ao código: Fi e % (questionário final)	107
Quadro 25 – Valores: Fi e % (questionário inicial)	108
Quadro 26 – Valores: Fi e % (questionário final)	109
Quadro 27 – Dilemas éticos: Fi e % (questionário inicial)	110
Quadro 28 – Dilemas éticos: Fi e % (questionário inicial)	111
Quadro 29 – Efeitos da formação: Fi e %	113
Quadro 30 – Os três efeitos mais importantes da formação	114
Quadro 31 – Metodologia da acção	114
Quadro 32 – Documentação e materiais	114
Quadro 33 – Classificação geral da acção	115

## **ÍNDICE DE FIGURAS**

Figura 1 – Design da investigação	40
Figura 2 – Modelo de análise do processo formativo	82

## INTRODUÇÃO

Muitas são as mudanças ocorridas na nossa sociedade (sociais, económicas, tecnológicas...), nomeadamente a partir da segunda metade do século XX, que têm determinado a necessidade de actualização dos profissionais de todas as áreas, no sentido de darem resposta às constantes exigências da sociedade em permanente mudança. A todos é exigida inovação e renovação de saberes e competências, tendo a formação ao longo da vida há muito deixado de ser uma miragem.

As mudanças sociais implicam também um repensar de finalidades e de valores, pelo que uma reflexão ética se torna premente nas várias áreas da actividade social e a profissão docente é por excelência uma delas, pois estão em jogo relações humanas e a formação das novas gerações.

Não é de agora a assunção da forte componente ética da profissão docente, embora ao longo dos tempos tenha tido significações diversas.

Também na legislação portuguesa a componente ética da formação tem sido contemplada desde a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro). Os aspectos éticos da profissão docente, quer relacionados com a conduta ética do professor, quer com o desenvolvimento ético dos alunos, têm sido progressivamente especificados. Interessam-nos particularmente as referências legais em relação aos educadores de infância por este constituir o público com quem trabalhamos. Estimular as capacidades das crianças e favorecer a sua formação e desenvolvimento equilibrado e desenvolver a formação moral da criança e o sentido de responsabilidade e de liberdade. Mais recentemente o Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência na Educação Pré-escolar e nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-lei 43/2007 de 22 de Fevereiro) apresenta a Formação Cultural, Social e Ética como uma das componentes de formação.

Também várias investigações têm sido realizadas no âmbito da ética e deontologia da profissão docente (veja-se a título de exemplo Estrela, 1991; Silva, 1994; Seiça, 2003; Baptista, 2005) e que encaram a educação como compromisso ético. No entanto, são mais escassos os estudos com dimensão empírica e contam-se ainda menos os estudos sobre a formação ética de professores.

Partilhando da opinião de que a profissão docente é marcadamente ética e com a vontade de olhar o futuro como construção ética, o Projecto Pensamento e Formação

Ético-deontológicos de Professores, no qual se insere a presente investigação, propõe-se caracterizar o pensamento ético-deontológico de educadores e professores de todos os níveis de ensino para, a partir dos dados recolhidos, ensaiar esquemas de formação ética.

Na primeira fase, utilizou-se uma metodologia mista, qualitativa e quantitativa, tendo-se aplicado entrevistas semi-directivas a 40 educadores e professores de todos os níveis de ensino analisadas por meio de análise de conteúdo e cujos resultados deram origem a um pré-questionários respondidos por 123 educadores e professores de todos os níveis (excepto o ensino superior) que, após validação interna pelo cálculo do alpha de Cronbach, levou a um questionário multi-dimensional respondido por 1112 educadores e professores.

Ora, o estudo a que corresponde esta dissertação parte dos resultados de 23 pré-questionários aplicados a educadores de infância no âmbito do Projecto atrás referido, o que sustentou a elaboração do guião da entrevista semi-directiva a realizar junto de 4 educadoras pertencentes a um mesmo agrupamento da zona rural de Lisboa e Médio Tejo e que posteriormente integraram o grupo de 12 formandas, , com quem realizámos a acção de formação “Ética e Deontologia Profissional”. O objectivo das entrevistas era aprofundar alguns dos resultados obtidos na aplicação dos pré-questionários e compreender o sentido que as entrevistadas atribuem realidades da sua prática profissional, para assim caracterizar o seu pensamento, mas também para ajudar a preparar a formação que de seguida se desenvolveu, numa linha de investigação-formação.

Importa dizer que esta é uma das 4 acções de formação, a única que já terminou, no âmbito do Projecto Pensamento e Formação Ético-deontológicos de Professores, projecto de que, para o estudo que apresentamos, utilizámos alguns resultados e a que faremos chegar novos resultados, constituindo assim outra fonte de dados para responder aos seus objectivos. Trata-se, nesta fase de investigação sobre a formação, de um estudo de caso, constituindo a presente investigação um dos casos a serem utilizados posteriormente num estudo de casos múltiplos, no contexto do projecto supra-citado.

Nesta dissertação partiu-se, pois, de uma base quantitativa para o desenvolvimento de um estudo predominantemente qualitativo e que determina como questões de partida:

- Que pensa o grupo de educadores de infância em estudo acerca da dimensão ético-deontológica da sua profissão?

- Que formação desenvolver a partir do conhecimento do pensamento ético-deontológico e das necessidades de formação ética declaradas por estes educadores de infância?

Para responder a estas questões, definimos como objectivos gerais os seguintes:

- Conhecer o pensamento ético-deontológico de um grupo de educadores de infância (nomeadamente ao nível das finalidades/funções da profissão, concepções de ética pessoal e ética profissional, concepções de bem do aluno e de justiça no ensino e problemas/dilemas éticos);
- Perspectivar modos de formação ética de professores, através da concepção e implementação de um projecto de formação com educadores de infância;
- Compreender os processos mobilizados na formação posta em curso, considerando as perspectivas das formandas acerca do seu potencial formativo e das mudanças por eles operadas.

Este estudo justifica-se precisamente porque partilhamos da opinião de que a profissão docente é marcada por uma forte componente ética e consideramos que a formação ética de educadores e professores é pertinente e necessária.

A apresentação deste estudo é feita em duas partes distintas: a primeira apresenta o quadro teórico de base para o trabalho empírico que apresentamos na segunda parte.

Assim, na **Parte I – Enquadramento Teórico**: procedemos à definição dos conceitos de ética e moral, conceitos-chave para uma melhor compreensão do estudo; fazemos uma abordagem à ética e deontologia profissional que passa pela revisão dos seus fundamentos e origem e a um código deontológico; e terminamos com a referência à formação contínua de educadores e professores no âmbito da ética, em que definimos os conceitos de formação, formação contínua e formação profissional contínua, apresentamos brevemente o quadro legal da formação contínua e, mais especificamente da formação ética de educadores de infância, e reflectimos sobre as necessidades de formação ética e de investigação nesta área.

A **Parte II – Para uma Formação Ética de Educadores de Infância – Trabalho Empírico** divide-se em três capítulos. No *Capítulo I – O Projecto de Investigação: objectivos, metodologia e contextos*, apresentamos as questões de partida e os objectivos, a natureza o design e o contexto da investigação.

No *Capítulo II – Para a elaboração do plano de formação “Ética e Deontologia Profissional” – Procedimento e resultados parcelares do projecto Pensamento e Formação Ético-deontológicos de Professores*, damos conta dos procedimentos de recolha e tratamento de dados para a elaboração do plano de formação, apresentamos e analisamos os resultados prévios à formação e apresentamos o plano da formação “Ética e Deontologia Profissional”.

No *Capítulo III – O Processo Formativo: Apresentação e Discussão de Resultados* apresentamos em primeiro lugar o descritivo da formação a que se segue a apresentação e análise das perspectivas dos actores acerca do processo formativo – perspectivas sobre o lugar da teoria na formação, os dilemas-tensões e a formação, a carta de princípios do grupo de formação e a hierarquização de objectivos e valores na relação com os alunos – sentido construídos individual e colectivamente – e procedemos à análise do processo formativo em geral, que passa pela análise do pensamento ético-deontológico das formandas antes e depois da formação no sentido de averiguar se existiram mudanças e, em caso afirmativo, quais, e pela análise das respostas aos questionários de avaliação da formação respondidos pelas formandas na última sessão de formação.

Na **Conclusão**, reflectimos sobre a forma como os resultados obtidos e anteriormente analisados respondem às nossas questões e objectivos de partida.

Apresentamos, por fim, **Limitações do Estudo e Perspectivas de Continuidade**, a **Bibliografia** consultada e os **Anexos**.

## PARTE I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

### 1. O carácter ético da profissão docente

#### 1.1. Definição de conceitos: ética e moral

Para uma melhor compreensão e acompanhamento do estudo que se segue, importa, antes de mais, proceder à clarificação dos significados atribuídos a conceitos fundamentais que lhe subjazem, nomeadamente, os conceitos de ética e moral (a seu tempo definiremos também o conceito de deontologia). Não sendo nosso objectivo fazer a revisão dos significados atribuídos por todos os autores que se ocupam do estudo destas temáticas, procederemos a uma abordagem breve a alguns deles, apenas.

Etimologicamente, ética provém do grego *ethos* e pode ser entendida num duplo significado (Enciclopédia LOGOS, 1990): costume, uso ou modo visível de proceder e morada habitual, toca, relacionando-se, assim, com o espaço íntimo de cada indivíduo. Mais especificamente, a primeira definição apontada relaciona-se principalmente com modos habituais de proceder na relação com os outros. Já a segunda, aponta para uma perspectiva mais individual que considera o que é específico de cada um, nomeadamente, o seu modo de ser ou carácter, entendido num plano de reflexão sobre o modo de agir em função do bem e para o bem. Inserida dentro desta segunda definição, *ethos* tem como objecto os valores e princípios norteadores da boa conduta humana.

A sua dupla etimologia origina, frequentemente, equívocos que levam a considerar sinónimos os conceitos de ética e moral. Porém, tal consideração é feita comparando *ethos*, de origem grega, e *mores*, proveniente do latim, traduzindo, assim, um mesmo significado ligado ao costume e modo de proceder. Leitura que poderá revelar-se parcialmente errónea, dado que a História do pensamento filosófico tenta desfazer ao considerar a não univocidade destes termos, considerando que no mesmo espaço e tempo coexistem os termos como sinónimos com os mais diversos sentidos (Estrela, M. T., 2003).

A mesma enciclopédia esclarece-nos em relação à definição do conceito de moral. Com origem no latim, *mores*, significa relativo aos usos e costumes.

Vários são os autores que procedem à distinção entre ética e moral.

Segundo Ricoeur (1997), a ética encontra os seus fundamentos nos predicados do bom e do mau e tem implícita uma reflexão com base na qual o indivíduo se posiciona face a

esses predicados, enquanto que a moral tem como referência a obrigação, o dever e o agir “em consonância com princípios e regras reconhecidos como bons e, conseqüentemente, necessários” (Seiça, 2003: 36). Portanto, quando nos reportamos à moral não falamos de reflexão, de posicionamento crítico perante predicados, mas sobretudo ao seu cumprimento, ao comportamento concreto relacionado com a vivência de valores éticos.

No mesmo sentido encontramos Russ (cit. por Reis Monteiro, 2005) que atribui à ética a responsabilidade de elaborar princípios ou fundamentos últimos e situa a moral num plano mais concreto que se alimenta das regras de uma determinada cultura.

Também Prairat (2005), no primeiro capítulo da sua obra “De la deontologie enseignante”, estuda a relação entre os conceitos de ética, moral e deontologia, traduzida pela abordagem sucinta a quatro tomadas de posição. Centrando-nos na segunda posição, que distingue ética e moral pela distinção entre orientações sobre a vida boa e prescrições de dever, encontramos duas questões que podem ajudar-nos a compreender o que, para o autor, distingue, então, estes conceitos: “«Qu’est ce que la vie bonne?», se demande l’éthique; «Quel est mon devoir?», se demande la morale. Si la première, orientée vers ce que l’on peut appeler la sagesse, prodigue volontiers des conseils et des suggestions, la seconde est plus prescriptive : elle ordonne et pose des impératifs. L’éthique recommande, la morale commande.” (Prairat, 2005: 7).

Do mesmo modo, para Estrela (2003), a moral não é mais do que aplicar princípios éticos a situações concretas, tendo a ética um sentido mais lato, considerada como o “conjunto de princípios gerais e abstractos que concernem ao bem e ao mal, constituindo, por isso, princípios em que se funda a actividade moral e que a regulam.

Para Lévinas, pensador contemporâneo, e por muitos considerado o filósofo da ética no nosso tempo, esta constitui a filosofia primeira, demarcando-se, assim, da concepção de Heidegger de este lugar ser ocupado pela ontologia. Com efeito, a ética assume-se no pensamento de Lévinas como “aquilo que dá sentido às éticas propriamente ditas mas também à própria sociabilidade e à política” (Serra, 2006:51) e como “procura do sentido fundador do humano, sentido que encontra na relação «des-inter-essada» de um para o outro e no princípio da «responsabilidade por outrem», de não o abandonar «sozinho» à sua solidão moral” (Estrela, 2009, no prelo).

Ética e moral envolvem, ambas, princípios e valores, contudo, se aceitarmos a distinção entre elas torna-se evidente ao ponto de podermos afirmar a anterioridade da ética em

relação à moral, a primeira, mais teórica e reflexiva, de carácter geral, abstracto e universalista contraposta ao carácter mais normativo e particularista da segunda, que se reporta à aplicação prática desses valores e varia conforme os contextos sociais e temporais. Tal anterioridade é também considerada por Ricouer (cit. por Seiça, 2003: 36) ao defender que “é a aspiração a uma vida boa e justa que determina e fundamenta as proibições e as obrigações que destas se podem deduzir”.

## **1.2. Uma profissão eticamente exercida e o professor como promotor do desenvolvimento ético dos alunos**

*“The notion that teaching is a moral practice constitutes one of the world’s most enduring understanding of the work” (Hansen, In Richardson, 2001: 826).*

Sendo a função docente uma função essencialmente ética, diariamente povoada por dilemas éticos e morais de toda a ordem, o que significa ser educador no séc. XXI? Tomamos esta questão como questão de partida orientadora da tese, que partilhamos, e que pretendemos aprofundar, pressupondo que a função docente é uma função essencialmente ética e, conseqüentemente, que o educador/professor é responsável pelo desenvolvimento ético dos seus alunos.

Para responder a esta questão detemo-nos, em primeiro lugar, na referência às transformações a que o mundo que habitamos tem sido sujeito para, a partir daí enquadrarmos o papel do educador/professor enquanto educador moral dos alunos, papel esse povoado progressivamente de novas e mais complexas responsabilidades, entre elas novas responsabilidades éticas.

Com efeito, particularmente desde a segunda metade do século XX, o mundo globalizado que habitamos tem sofrido profundas transformações. As mudanças das condições de vida, a explosão escolar, os acelerados e inquietantes desenvolvimentos a nível económico, científico e tecnológico, a globalização, entre outros, têm suscitado uma necessidade constante de renovação das finalidades e dos conteúdos do acto educativo, sempre na perspectiva de formar adequadamente o cidadão de amanhã (Nogueira et al., 1990). Também os visíveis progressos tecnológicos como, por exemplo, o advento da chamada Sociedade da Informação e do Conhecimento que perspectiva a criação de bem-estar social, dadas as oportunidades que oferece no que

respeita à expansão da economia digital e à abertura a diversas áreas de actuação, entre as quais se conta evidentemente, a educação, levam a que as sociedades sintam a necessidade de investir na formação no que à aprendizagem ao longo da vida diz respeito. Efectivamente, a emergência da Era da Informação e do Conhecimento trouxe consigo mudanças notórias que exigem uma sociedade povoada de sujeitos capazes de adquirir e aplicar conhecimentos teóricos e analíticos em rápida evolução (Drucker cit. por Collinson et al, 2009).

O progressivo abandono de sistemas fechados e da afirmação da existência de uma razão única, associados à modernidade, em prol da assunção da existência de múltiplas verdades aliadas à subjectividade e contextualidade de princípios e valores, características da pós-modernidade, é, pois, marcado por este “conjunto de tendências sociais, económicas, políticas e culturais” (Hargreaves, 1998: 47). Deste modo, não é difícil compreender que a ética assume “paradoxalmente um centro de interesse em várias áreas da actividade social” por se encontrar subjacente aos “problemas que ameaçam a sobrevivência da vida humana no nosso planeta e o equilíbrio e paz sociais” (Estrela et al, 2008: 90).

Às organizações é exigido que inovem e se renovem de modo a dar resposta a tão rápidas e imprevisíveis mudanças.

No que à Educação, instituição de educação e formação por excelência, diz respeito, desenha-se um conjunto de papéis renovados e fundamentais assim traduzidos por Collinson et al, 2009: “learning and schools would not simply exist for children, but would extend through adults’ lives, permeate society, and include knowledge creation and problem solving” (p. 4).

Também para Dewey, estando a profissão docente sempre direccionada para a aprendizagem e para o desenvolvimento intelectual do aluno, esta apenas se desenvolve genuinamente quando implica um desenvolvimento moral (o contrário é também verdadeiro), sendo que o pensamento genuíno e a reflexão devem ter sempre subjacentes uma preocupação com o assunto em estudo.

Também para Estrela (2003) a aquisição de competências (científicas e técnicas) do professor não se constitui como um fim em si, é antes um meio que deve ser posto ao serviço do desenvolvimento integral dos alunos. Na mesma linha de pensamento, White (cit. por Richardson, 2001: 829) considera que a docência “is responsible and effective only when leads to a valued and morally defensible change in students”.

Hansen acrescenta que a reflexão “means learning to think respectfully, to be mindful that one exists in relation with other human beings and that one’s own thought always both presumes human community and may have effect on subsequent human community” (In Richardson, 2001: 833).

Neste sentido, Tom (cit. por Hansen, In Richardson, 2001) aponta um conjunto de razões que subjazem à profissão docente enquanto profissão marcadamente ética: a função do professor é intelectual mas também moral, por envolver a relação entre professor e aluno; é uma tentativa de transmitir aos alunos conteúdos importantes para a sua consciencialização; e implica “the ability to analyse situations and to use instructional skills appropriate to these situations”, perpassada pela moral na medida em que esta determina o tipo de influência que o professor deve exercer sobre os alunos.

Campbell (2003) acrescenta que, amplamente entendida, a moral “includes both what teachers as ethical exemplars model in the course of their daily practice and what moral lessons dynamics they teach directly either through the formal curriculum or the informal dynamics of classroom and school life” (p. 47).

Na verdade, e segundo Marques, Estrela & Caetano (2009), o carácter ético da profissão docente, “posta ao serviço do que, em cada época e grupo social, se entende por bem do aluno”, tem permanecido ao longo dos tempos, pesando embora todas as transformações acima referidas e as diferentes significações que o conceito de ética pode assumir. Daí encontrarmos em autores como Perrenoud (2001) a referência à competência ética, abrangida pela competência de *enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão* e consubstanciada em competências mais específicas, tais como:

- **A prevenção da violência na escola e fora dela**, elaborando uma significação colectiva dos actos de violência e reelaborando regras e princípios da vida em sociedade;
- **A luta contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais**, que passa pelo desenvolvimento da socialização, pelos valores e pelo comprometimento pessoal do professor para os alunos ultrapassarem preconceitos e tornarem-se mais tolerantes à diferença;
- **A participação na criação de regras da vida comum referentes à disciplina na escola, às sanções e à apreciação da conduta**, que passa pela negociação de regras com os alunos no sentido de os alunos assumirem a definição dessas regras

com responsabilidade, mas nunca o professor perdendo o seu papel de responsabilidade e de autoridade;

- **A análise da relação pedagógica, da autoridade e da comunicação em sala de aula** para o que o professor deve aceitar a complexidade dessa relação, desenvolver-se profissionalmente analisando as suas práticas, actuar em justiça, isto é, explicitar os seus direitos e os deveres e os dos seus alunos e esclarecer os alunos sobre os procedimentos de justiça na turma e na escola.

Acrescenta Colnerud (2006) que quando os professores atentam na sua conduta moral, eles fazem-no por duas razões: em parte pelas mesmas razões de outros profissionais que trabalham directamente com pessoas, e também por razões pedagógicas como influenciar os alunos de tal modo que eles abracem os valores e as normas relacionadas com o respeito pelo outro. Assim, o professor que mostre respeito pelos alunos espera inspirá-los para terem comportamentos semelhantes.

Como se viu pela revisão de alguns autores, a profissão docente é marcadamente ética, fazendo prever a importância e necessidade de uma reflexão crítica sobre a sua acção em múltiplos domínios, entre os quais a sua acção junto dos alunos, e de desenvolvendo com estas actividades que promovam a sua consciência e acção morais.

Também Lopes (2006), num livro dedicado à análise da obra de Agostinho da Silva menciona, parafraseando uma ideia do autor, que o professor deve basear a sua função em valores que devem estar acima da simples instrução e, sobretudo, que este deve promover a descoberta pelo aluno, mais do que ensiná-lo. Opinião que vai ao encontro da de Raths et al. (cit. por Estrela, 2003) de que não é função do professor transmitir os seus valores aos alunos, mas antes levá-los a descobrir os seus próprios valores.

Seiça (2003) defende, igualmente, que o papel do professor na formação do sujeito é proporcionar-lhe a descoberta “do que em si é humano” (p. 37) e o seu crescimento enquanto sujeito moral e ético. Ora, esta influência é tanto mais importante quanto o educador ou professor se ocupa da educação de crianças ou adolescentes, devendo o problema ser equacionado de modo diferente quando se trata de adultos.

Entre outros, o estudo de Estrela et al. (2008) sobre as representações de educadores e professores de todos os níveis e ciclos de ensino, incluindo o ensino superior, mostra que estes últimos não se apresentam espontaneamente como educadores morais, chegando mesmo uma minoria a não assumir qualquer responsabilidade no desenvolvimento ético dos seus alunos, contrariamente ao que faz a maioria dos seus

colegas dos outros níveis de ensino ao assumir um papel activo e efectivo nesse domínio.

Afirma Campbell (2003) que “from kindergarten to senior secondary classrooms, teachers engage students in often continuous and repeated moral lessons about what are and are not appropriate attitudes and behaviours, in both their formal interactions and informal changes” (p. 49).

Se aos resultados destas pesquisas juntarmos o facto de que a frequência do jardim-de-infância, à excepção das vivências com a família, representa uma das primeiras experiências sociais da criança e o início do processo de educação ao longo da vida, facilmente compreendemos a importância do espaço jardim-de-infância e do papel do educador enquanto promotor do seu desenvolvimento ético pois, é, em grande parte, de si que depende a estruturação do carácter da criança.

Com efeito, compete ao educador de infância acompanhar a criança na sua integração no grupo e ajudá-la no desenvolvimento de relações saudáveis com as outras crianças e de valores como a auto-disciplina, a responsabilidade pessoal, a paciência, a tolerância, a simpatia, o trabalho de grupo, o respeito, a empatia, a partilha e o compromisso interior para com estes e outros valores com estes relacionados (Campbell, 2003).

Consideramos que Campbell (2003) levanta uma questão interessante quando afirma que a formação moral “is based not in programmes but on the teacher as a person who intentionally promotes, as well as exemplifies, ethical virtues such as honesty, fairness, respect, and kindness” (p. 47). Esta afirmação encontra eco na investigação que desenvolvemos no âmbito do projecto Pensamento e Formação Ético-deontológicos de Professores sempre que os educadores/professores apontam “o exemplo do professor” como um dos domínios em que a dimensão ética da profissão se manifesta e/ou uma das modalidades de formação dos alunos para a cidadania. Também noutros estudos (veja-se a título de exemplo, Fenstermacher, 2001; Campbell, 2000...) que versam sobre o papel do educador de infância na formação moral da criança, tem-lhe sido atribuído o papel de modelo cuja influência moral pode tomar diversas formas “the teacher’s style, manner or approach and the ways in which the teacher uses classroom rules” (Colnerud, 2006). O mesmo autor dá um exemplo que nos parece pertinente incluir aqui para ilustrar esta ideia: If the teacher makes explicit moral phenomena in everyday life by, for example, expressing disapproval when somebody jeers at a classmate who answers incorrectly, then the fact that she/he calls attention to them constitutes a signal that such

conduct is morally important, and undesirable, since it hurts other people.” (Idem: 373). Hansen (cit. por Colnerud, 2006) vai mais longe quando afirma que toda a acção do educador tem subjacente um sentido moral e, como tal, pode influenciar os estudantes.

Também para Santos (2007), a influência do educador na formação da criança é indiscutível, e está directamente relacionada com a sua formação ética.

Com efeito, no espaço do jardim-de-infância o papel de educador moral revela-se particularmente importante, na medida em que a criança em desenvolvimento depende da orientação do adulto no processo de estruturação do carácter, através da aprendizagem da autonomia e da descoberta e afirmação de valores na criança (Estrela, 1999).

Dados recolhidos no Projecto Pensamento e Formação Ético-deontológicos de Professores revelam que para muitos educadores o seu papel passa por “demonstrar a diferença entre o bem e o mal”, objectivo referido por educadores de infância e professores do 2.º ciclo, por meio de estratégias como “o uso do lúdico (jogos, histórias, ...), o trabalho em grupo e o diálogo”.

Quanto à formação dos alunos para a cidadania, domínio específico da sua formação ética, educadores e professores do 1.º ciclo e do ensino secundário afirmam ter como objectivos “promover a responsabilidade e aprender a ser cidadão”.

Como sabemos, a esta formação ética dos alunos não se subtraem dificuldades e ambiguidades que passam pela dúvida sobre se o educador deve ou não transmitir aos alunos os seus valores ou deixá-los descobrir os seus próprios nem dificuldades, tais como “o desfasamento entre a vida escolar e familiar”, referido por alguns educadores e professores do 3.º ciclo entrevistados.

Em nossa opinião, a formação de educadores de infância reveste-se da maior importância não apenas porque o jardim-de-infância constitui um dos primeiros espaços de socialização da criança, mas também porque sabemos que ao educador é exigido que forme eticamente as crianças e se articule com as famílias e toda a comunidade educativa, “frentes de combate” em que nem sempre é fácil actuar, tendo em conta, por exemplo, o frequente desfasamento entre a família e a escola e a pouca articulação que se verifica entre os diferentes níveis de ensino (dificuldade referida unanimemente pelo grupo de educadoras de infância com que trabalhámos).

### 1.2.1. Dilemas éticos

Como já se disse, a profissão docente não é imune às profundas mudanças de acção e de pensamento e o desenvolvimento profissional dos educadores e professores está directamente relacionado com elas. Essas mudanças resultam inevitavelmente em problemas/dilemas em que o educador/professor se vê perante situações de difícil resolução ou mesmo conflitos de valores que o obrigam a optar por uma alternativa entre duas ou mais.

Em nossa opinião essas situações dão-nos preciosas pistas para uma melhor compreensão do quotidiano profissional destes profissionais e, conseqüentemente, para a concepção de esquemas de formação mais adequados.

Poucos têm sido os estudos sobre os dilemas éticos dos professores. Recentemente, no âmbito do Projecto Pensamento e Formação Ético-deontológicos de Professores as entrevistas realizadas passaram pelo questionamento dos entrevistados em relação a problemas/dilemas éticos por si experimentados e os questionários aplicados solicitavam que os inquiridos assinalassem o grau de frequência com os haviam experimentado.

Assim, a análise das entrevistas mostra que no que respeita aos dilemas e problemas da profissão docente, apenas os educadores não fazem referência a dilemas, sendo os únicos a apontar problemas que não são apresentados sob a forma dilemática, nomeadamente, em relação à avaliação (diferente operacionalização dos mesmos valores), em relação ao comportamento dos alunos (agressão física entre alunos) e em relação aos pais (impedimento pela directora da escola de relação directa entre educadora e pais).

Os restantes entrevistados referem-se a dilemas em relação aos comportamentos dos alunos, à informação aos pais, em relação aos colegas/funcionários, em relação à avaliação e em relação ao processo de ensino-aprendizagem. Os professores do 1.º e 3.º ciclos referem dilemas em relação aos comportamentos dos alunos (sensibilizar o aluno para que não diga palavrões contrariando o que se passa em sua casa ou ignorar que o aluno diga palavrões indo contra a sua consciência; expulsar da sala de aula um aluno que se está a portar mal ou ignorar o seu mau comportamento e deixá-lo permanecer na sala) e em relação à informação aos pais (dar ou não a conhecer aos pais o mau

comportamento dos alunos; contar ou não aos pais algo importante que o aluno contou ao professor e pediu que este não contasse).

Comuns ao discurso dos entrevistados do 1.º ciclo e secundário são os dilemas em relação aos colegas/funcionários: chamar a atenção de um aluno que a funcionária diz que se portou mal ou não ralhar e desautorizar a funcionária; denunciar ou calar situações de incumprimento dos deveres profissionais.

Os docentes do ensino secundário referem-se ainda a dilemas em relação à avaliação (avaliar o aluno pelas suas atitudes ou avaliar apenas pelos conhecimentos académicos) e ao processo de ensino-aprendizagem (cumprimento de regras definidas ou necessidade de atender a casos particulares; integração ou diferenciação; critério de qualidade ou critério de comodidade e facilidade).

Em resposta à questão fechada do questionário relativa à vivência de dilemas éticos da profissão docente verifica-se que as respostas dos sujeitos distribuem-se em todos os itens pelos 5 pontos da escala, o que indica que alguns dos dilemas apresentados nunca ou raramente foram experimentados por alguns professores. Entre estes, contam-se dilemas relativos aos colegas ou outros intervenientes educativos (não denunciar um colega prejudicando os alunos ou fazê-lo, fazendo-o perder o emprego ou manter a confiança num funcionário ou atender aos indícios que existem contra ele) e relativos à autoridade (adoptar estratégias punitivas ou perder a autoridade, expulsar o aluno da aula ou arriscar uma estratégia mais formativa). Pelo contrário, os dilemas mais frequentemente e muito frequentemente sentidos pelos inquiridos dizem respeito a manter-se ou não neutro em relação aos valores (59,3%), lidar com as famílias de igual modo ou atender às suas necessidades específicas (55,3%) e atender às necessidades globais da turma ou às necessidades particulares de alguns alunos (51,2%).

Os dilemas registados pelos inquiridos nos questionários foram na sua maioria dilemas ditos profissionais, os professores questionando a continuidade na profissão ou a dedicação ao seu trabalho. Em alguns destes dilemas os professores confrontam os interesses profissionais e os familiares, havendo também dilemas entre autonomia e subordinação, responsabilidade ética e legal.

A análise efectuada mostra que os professores vivem “dificuldades objectivas, nomeadamente no que respeita à diferenciação em sala de aula e à colaboração entre todos” (Marques, Estrela & Caetano, 2009).

Atendendo ao conjunto das respostas, poderá concluir-se que os dilemas dos professores se relacionam não só com o exercício da sua profissionalidade mas atingem a própria concepção do profissionalismo enquanto ideal de serviço que se traduz em funções e papéis profissionais.

Tomando como referência estudos realizados por Caetano (1997, 2008), usamos aqui não apenas a definição de dilema, mas a de dilemas-tensões, fazendo, assim, agregar “as dificuldades, problemas, dilemas subjectivamente vividos como tal pelos sujeitos em situações profissionais, constituindo assim experiências de conflito, discrepância, questionamento e incerteza, que direccionam as pessoas em sentidos divergentes, estando associadas a dimensões emocionais de inquietação, impaciência ou mesmo ansiedade, e que resultam de um processo mais ou menos reflexivo que põe em confronto diversas perspectivas, sentimentos, acções, interacções e suas consequências, bem como elementos de ordem contextual” (Caetano, 2008).

De acordo com a mesma autora, o conceito dilema-tensão refere-se a uma dialógica pela qual se equacionam, aprofundam, atenuam ou superam as tensões de forma que pode ser “mais ou menos intensa, mais ou menos problemática e difícil, mais ou menos criativa ou estratégica, mais ou menos livre ou limitada por constrangimentos situacionais” (idem).

Um dos pontos da acção de formação ética que desenvolvemos é dedicado à análise de dilemas-tensões, precisamente pela recorrência destas situações no quotidiano profissional e pelo seu interesse para pensar a componente ética da profissão. Acreditamos também que a análise de algumas situações dilemáticas-tensionais pode melhorar a sua compreensão e, conseqüentemente, facilitar a sua resolução.

Para tal, optámos por trabalhar dilemas-tensões através do método de modelização sistémica que “surge assim, como um método privilegiado, que se pode definir como um processo que utiliza largamente a linguagem gráfica e que vai desde a elaboração de modelos qualitativos, em forma de mapas, à construção de modelos dinâmicos e quantificáveis, operáveis em computador na forma de simulações” (Caetano, 2008).

Partilhamos da opinião de Caetano (2008) sobre a utilidade deste método na formação ética de educadores e professores, na medida em que permite não apenas a análise de um dilema-tensão específico e a consideração dos sujeitos directamente envolvidos nele, mas permite também considerar princípios e conceitos como os de totalidade, retroacção, auto-regulação, integração, hierarquia de níveis, incompletude, cooperação

(da teoria geral dos sistemas) e de dialogicidade, recursividade, imprevisibilidade (da teoria da complexidade) e, portanto, estimular a mudança e envolvimento de outros intervenientes de um modo participado.

## **2. Ética e deontologia profissional**

### **2.1. Concepção, origem e fundamentos da ética docente**

Para assegurarem as suas responsabilidades éticas, é importante que os professores tomem consciência crítica da sua ética profissional e do modo como a concretizam na sua acção educativa, de forma a transformarem as suas turmas e as suas escolas em espaços onde a integração da experiência adquirida, a reflexão e questionamento éticos sejam uma constante. Reflexão e questionamento tanto mais necessários quanto atravessamos uma fase de indefinição ética provocada pelo encontro de correntes éticas inseridas no espírito da modernidade e orientadas para a fundamentação racional dos valores e para a sua universalidade e correntes pós-modernistas que contestam essa racionalidade e põem em causa a existência de valores universais (Estrela et al., 2009).

Etimologicamente, a palavra deontologia provém do grego e é composta pelos termos *deon* (dever, obrigação) e *logos* (relacionado com o discurso) que, de acordo com o Lalande (cit. por Prairat, 2005: 11) não é aplicável à ciência do dever em geral, mas “il porte au contraire avec lui l'idée d'une étude empirique des différents devoirs, relative à telle ou telle situation”.

Deontologia ou ética profissional, como nos nossos dias é comumente entendida, de carácter colectivo, pois envolve sempre um grupo inteiro (2005: 24), “um código de princípios e deveres (com os correspondentes direitos) que se impõem a uma profissão e que ela se impõe a si própria, inspirados nos seus valores fundamentais”, tem como objectivo regulamentar o exercício da profissão, pela formulação de princípios, direitos e deveres dos seus profissionais.

Podendo dar origem a um código deontológico, documento legal que traduz os interesses e direitos dos profissionais a quem se dirige, a deontologia, constitui um elemento integrador do profissionalismo da maior importância. No entanto, e como reconhece a mesma autora, os aspectos deontológicos da profissão docente têm sido objecto de pouca investigação teórica e de menos investigação empírica que conduza ao “conhecimento do modo como os docentes concebem os seus deveres enquanto

profissionais, actuam em função deles, resolvem os conflitos éticos gerados pelas situações escolares, integram novos valores emergentes dos contextos sociais” (idem, *ibidem*). O que é grave, embora a deontologia não se esgote na definição de um código deontológico, considerando que a definição de aspectos deontológicos contribui para o correcto exercício da profissionalidade e para uma maior responsabilização e coesão entre os profissionais.

A história da deontologia da profissão docente em Portugal é dominada pela sua inexistência que, segundo Estrela (1993) pode dever-se a razões várias de natureza social ou relacionadas com a própria classe docente.

Considera a autora que logo no final da monarquia e ao longo da 1.<sup>a</sup> República o associativismo docente do Ensino Primário poderia ter resultado na génese de uma deontologia da profissão docente. No entanto, tal não se verificou devido a alguma falta de coesão entre os docentes e ao estatuto social da profissão.

Além disso, a forte pressão social, a vigilância permanente, os modelos de actuação dos professores e a definição de princípios legitimadores do ensino pelas escolas de formação levaram os professores a sentirem-se reféns dos deveres definidos pela entidade para quem trabalhavam e pelo Estado. Com efeito, o Estado impôs os princípios reguladores da profissão em vez de permitir que os mesmos resultassem da reflexão conjunta dos profissionais, o que contribuiu para o enfraquecimento da sua autonomia.

Até ao 25 de Abril de 1974, persistiu, assim, uma legislação dispersa que configurava o modo como o professor devia exercer a sua profissão. Depois desta data, as associações sindicais começam a ter espaço para diálogos com o Estado a este respeito.

A partir de 1990, o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário que descreve os deveres profissionais dos professores, vem dar um importante contributo para a unificação dos deveres e direitos de educadores e professores (Estrela, 1993).

O Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril (com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro – que, em anexo, republica o Estatuto da Carreira), apresenta na secção II, do Capítulo II os deveres gerais (estabelecidos para funcionários e agentes da Administração Pública em geral) e

os deveres profissionais, deveres para com os alunos; deveres para com a escola e os outros docentes e deveres para com os pais e encarregados de educação.

Em Portugal existem diversos trabalhos de investigação sobre este tema. Trabalhos assentes nos discursos dos professores, que contribuem para a identificação de um conjunto de deveres que os professores se reconhecem. Foram feitas, inclusivamente, propostas de códigos emergentes da classe profissional. É disso exemplo, o Projecto de Código Deontológico da Pró-Ordem dos Professores, organizado em dois capítulos, e em que o Capítulo II se refere às regras da profissão e ao processo educativo, neste incluídos deveres do professor para com os educandos, deveres para com o corpo docente, para com outros intervenientes no processo educativo e para com a sociedade.

Apesar desta e de outras propostas de código e de alguns resultados de estudos empíricos desenvolvidos, nomeadamente, os do Projecto Pensamento e Formação Ético-deontológicos de Professores, “continuamos a ignorar até que ponto os docentes têm conhecimento dos deveres consignados no Estatuto, os aceitam e os vivem, os aplicam no seu dia-a-dia” (Estrela & Silva, 2009).

Dos dados recolhidos através das entrevistas, pré-questionário e questionário no âmbito do mesmo Projecto fica-nos a ideia de uma ética profissional construída no dia-a-dia que resulta de uma ética pessoal presente na conduta do professor e no seu exemplo como pessoa.

## **2.2. Código deontológico: origem, natureza, vantagens e inconvenientes**

Contrariamente ao que se passa noutros países, em Portugal, a classe docente, consubstanciada nas associações de professores, nunca procedeu à elaboração de um código definidor de um ideal de serviço que “fosse a manifestação da sua luta pela autonomia” e contribuísse para a união entre os profissionais (Estrela, 1993: 196).

Estrela (1993) afirma que o primeiro código deontológico de professores de que tem referência remonta a 1896 e foi elaborado pela Associação dos Professores do Estado da Geórgia, tendo surgido em 1929 o primeiro código da associação com maior implantação nacional nos Estados Unidos da América, a National Education Association (NEA). (Dorros, 1968). Estas associações anteciparam as recomendações da UNESCO de 1996 que prescreve que a condição docente é fortemente dependente do comportamento dos professores e que, como tal, eles devem fazer por se orientarem por normas tão elevadas quanto possível. Os artigos 71.º e 73.º referem que a definição e o respeito de normas

profissionais aplicáveis ao ensino devem ser asseguradas com o concurso das associações de professores (artigo 71.º) e que os códigos de ética ou de conduta devem ser definidos por essas associações, códigos esses que em muito contribuem para o prestígio da classe (artigo 73.º).

A deontologia constitui-se, pois, como um elemento-chave do exercício de uma profissão desempenhada com responsabilidade e compromisso ético. Concordamos com Estrela (1993: 189) quando afirma que os códigos deontológicos, não constituindo documentos imutáveis, pois devem ser revistos à luz da evolução dos contextos em que estão inseridos, “têm mais probabilidades de serem aceites e interiorizados do que se resultassem de uma imposição exterior à classe”.

É também o que pensa a maioria dos inquiridos por meio de questionário no âmbito do Projecto Pensamento e Formação Ético-deontológicos de Professores. Cerca de 64% é da opinião de que só é admissível a existência de um código deontológico que seja elaborado pelos próprios professores.

No entanto, vários estudos têm mostrado que o reconhecimento da existência de um código deontológico como um aspecto favorável da profissão docente não é consensual. Os resultados obtidos no já referido Projecto contrariam, de certa maneira, o que se tem apurado noutras investigações, mostrando adesão à eventual existência de um código deontológico, embora com alguma incerteza.

Relativamente às características dos códigos deontológicos, a revisão de Estrela (1993) de alguns códigos de outros países mostra que:

- No que respeita à *origem*: os códigos deontológicos têm origem nas associações sindicais ou nas escolas de formação de professores que pretendem que os seus profissionais se rejam por princípios e valores e cumpram os deveres por elas definidos.
- No que respeita à *estrutura*: a maior parte dos códigos começa por apresentar um preâmbulo, geralmente de dimensões reduzidas, que contempla a enumeração de princípios que fundamentam normas de conduta profissional. Alguns códigos clarificam ainda o conceito de profissão contido no código.

Na definição do código propriamente dito pode encontrar-se apenas a enumeração de normas que regulam o comportamento dos profissionais ou incluir também “uma parte de explicitação das condutas não profissionais (como criticar os colegas na presença dos alunos, um membro pedir a outro que prolongue o seu trabalho fora do seu horário

normal, fazer concorrência desleal, aceitar um posto de trabalho abaixo das tabelas salariais...)” (p. 191).

- No que se refere à *extensão*: verifica-se grande variabilidade. Alguns códigos definem apenas algumas normas enquanto outros apontam dezenas delas, o que é explicado pela maior ou menor generalidade com que são redigidas.

- No que respeita à *orientação das normas*: “os códigos analisados distinguem-se pelo número de alvos em relação aos quais se orientam as suas normas” (p. 192). Todos os códigos analisados prescrevem normas em relação aos alunos, como por exemplo a “salvaguarda de direitos humanos básicos de qualquer cidadão como a não discriminação em função da raça, sexo ou religião” (p. 192); em relação aos colegas como, por exemplo, o fortalecimento do espírito de colegialidade; em relação aos pais, apelando à existência de relações com as famílias dos alunos que concorram para o seu desenvolvimento e segurança, a título de exemplo.

Apenas em alguns se encontram referências a deveres em relação à escola, como por exemplo o “dever de participação para lá das actividades lectivas” (p.193); em relação ao público em geral, como a preservação da integridade dos profissionais e instituições; em relação às práticas de emprego, de que é exemplo o dever de não aceitar trabalho que exceda os horários estabelecidos nas convenções de trabalho; em relação aos superiores em que se apela ao respeito e à lealdade que lhes são devidos; e em relação à associação profissional em que são definidos deveres tais como o apoio das decisões tomadas.

Poucos são os educadores e/ou professores entrevistados no âmbito do Projecto atrás referido que enumeram aspectos a incluir num eventual código deontológico. São referidos apenas: princípios fundamentais, referidos por educadores e professores do 3.º ciclo e do ensino secundário e deveres e direitos, referidos por entrevistados do 2.º ciclo.

No que às vantagens de um código deontológico diz respeito, já tivemos oportunidade de as referir atrás. No entanto, a falta de consenso em relação à sua existência tem sobretudo que ver com desvantagens que os profissionais lhe reconhecem. Apresentamos algumas delas:

- Os códigos deontológicos, elaborados pelas associações de professores, dirigem-se apenas àqueles de que delas fazem parte, portanto, o professor quando muda de associação, muda também de código, para além de que os professores de uma

mesma escola podem pertencer a associações diferentes. Logo, existem, com certeza algumas diferenças entre os códigos por que se pautam, o que pode constituir uma fraqueza pois os códigos, “embora cumpram a sua missão de preservar o prestígio profissional, assegurando o exercício correcto da profissão dentro de uma determinada concepção das finalidades da educação, não concorrem para a união da classe, podendo mesmo originar sub-culturas antagónicas” (Estrela & Silva, 2009).

- Estrela & Silva (2009) apontam ainda para o facto de a existência de um código dever ser acompanhada de formação ética para educadores e professores, sob pena de “o código pode originar um conformismo meramente exterior e acrítico que não favoreceria o desenvolvimento ético-moral do professor”.

- Alguns estudos mostram que embora os professores tenham uma atitude favorável face à existência de um código, consideram que existe uma ética específica da docência, mas que cada um tem os seus valores e vêem, assim, o código como elemento que pode limitar a sua acção (Silva, 1997), não respeitando as diferenças individuais e coarctar a autonomia de cada um.

- Outros professores assumem ter pouca informação sobre o tema e, portanto, preferem não pronunciar-se sobre ele.

Partilhamos da opinião de Estrela (1991) de que um código deontológico é importante para a classe profissional e, por isso, pensamos que se acompanhado de formação ética dos educadores e professores que ajude na compreensão da sua função na classe, a sua integração e aplicação será mais fácil e não originará tanta ambiguidade e atitudes desfavoráveis. *Talvez um código deontológico que apenas prescreva normas gerais e que dê autonomia aos seus profissionais para se organizarem (por agrupamento, por nível de ensino...) de modo a estabelecerem, eles próprios, deveres, princípios, valores mais específicos? Um código que se situasse apenas num nível mais geral, dando a cada profissional a autonomia para a condução da sua acção como considerasse conveniente?* Não sabemos, mas estamos convictos de que uma formação ética levaria a uma prática ética da docência mais consciente, com o bem do aluno, mas também a união da classe como meios e fins.

### **3. Formação ética de educadores e professores**

Antes de entrarmos no domínio da formação ética propriamente dita, mostra-se pertinente proceder à clarificação do conceito de formação, formação contínua e

formação profissional contínua e ao enquadramento da formação contínua em Portugal. Abordaremos igualmente a necessidade de formar eticamente educadores e professores e a necessidade de desenvolver investigação nesta área.

### **3.1. Formação, formação contínua e formação profissional contínua**

Para García (1999: 18) a *formação* desempenha “uma função social de transmissão de saberes, de saber-fazer ou do saber-ser”, é “um processo de desenvolvimento e de estruturação da pessoa”, e é uma “instituição”, quando considerada a estrutura organizacional responsável pela planificação e desenvolvimento das actividades de formação.

Se considerarmos o que afirma Nóvoa (1988), a qualquer processo de formação está subentendida a ideia de que é pelas experiências do dia-a-dia, pelos contextos em que se insere e pelos acontecimentos que acompanham a sua vida, que se dá a formação do adulto. No entanto, tal só acontece se o adulto, enquanto formando, assumir a intenção de se formar e atribuir sentido (como refere Perrenoud (1995) relativamente ao “ofício do aluno”) àquelas experiências, contextos e acontecimentos, caso contrário, não poderemos falar de um processo de formação, pois formar-se implica mudança, aumento de valor relativamente a atitudes, conhecimentos e técnicas relativas às actividades específicas por si desempenhadas.

Já para Rodrigues (1999), a formação, como o ensino, tem na sua base a apropriação, mais do que a transmissão de saberes e valores de gerações passadas, opinião que vai ao encontro do que pensam os autores acima referidos ao pressupor processos de implicação dos sujeitos.

Apesar dos diferentes significados atribuídos ao conceito de formação, a todos eles subjazem as ideias de mudança e aumento de valor.

A formação contínua, idealmente em articulação com a formação inicial, é a formação desenvolvida durante o exercício da profissão no sentido de complementar a formação inicial e melhorar o desempenho de cada um. Contudo, diz Nogueira et al. (1990) que apenas se poderá assumir a utilidade da formação se a actividade quotidiana do indivíduo se fizer acompanhar de uma motivadora actividade intelectual ao mesmo tempo que permita a aquisição e (re)construção de saberes úteis para a prática e que sejam pessoal e profissionalmente pertinentes.

Devendo ser organizada de forma objectiva, a formação contínua para ser eficaz deve ter em conta as exigências dos formandos, considerando que estas espelham as necessidades por eles identificadas na prática do dia-a-dia. Para além disso, na preparação de planos de formação contínua deve ter-se em conta que durante o exercício da profissão os indivíduos adquirem experiência e, portanto, vão-se apercebendo melhor das lacunas e insuficiências da formação inicial que receberam. A formação ética é, sem dúvida, um tema praticamente ausente dos cursos de formação inicial de educadores e professores. Com efeito, é fundamental considerar a importância e o significado dos conhecimentos veiculados.

A formação contínua de professores tem, então, como finalidades ajudar os professores a enfrentarem os diversos problemas e a adaptarem-se de forma adequada à “revolução do quotidiano” (Nogueira et al., 1990), esclarecer as suas dúvidas e preocupações, conduzir a uma reflexão conjunta e permanente das práticas pedagógicas necessárias à construção de um ensino eficaz. Compreende-se, portanto, que deve ser preparada para acompanhar a permanente evolução e as mudanças constantes ocorridas na sociedade, pois estas têm implicações directas no desempenho dos professores (Campos, 2000). Reconhecendo que os conhecimentos adquiridos em determinado momento rapidamente se tornam obsoletos devido às evoluções constantes, a formação contínua deve dotar os professores “de um conjunto de saberes sobre o que é conhecido na área da profissão, (...) apostando na sua autonomia, (...) mediante práticas de pesquisa das melhores soluções para as situações concretas com que se defrontam; e (...) pretende ainda desenvolver no professor comportamentos e juízos éticos.” (Rodrigues, 1999: 27), ajudá-los a desenvolver capacidades facilitadoras do desenvolvimento de conhecimentos e atitudes necessários ao seu exercício profissional, inserido que está num contexto sócio-político cheio de especificidades. Com efeito, o professor deve viver na mudança e assumir uma consciência pedagógica que contribua para a melhoria das suas competências (Nogueira et al., 1990) devendo, por isso, garantir-se a sua adequada preparação para o exercício autónomo e responsável das suas funções.

García Alvarez (cit. Por García, 1999) acrescenta que a formação contínua é a actividade desenvolvida pelo professor no exercício da sua profissão com uma certa finalidade formativa que deve levar ao aperfeiçoamento das suas tarefas actuais e futuras. Deve, por isso, ser suficientemente diversificada e abrangente para abarcar todos os domínios de incidência crítica destes (Nogueira et al., 1990: 54).

No que à formação profissional contínua diz respeito, esta não pode conceber-se sem se terem em conta as situações de trabalho para as quais, idealmente, prepara. Assim, e de acordo com Rodrigues (1999: 44), a formação profissional contínua tem como objectivos: “manter um corpo docente competente no seu desempenho” e “contribuir para o desenvolvimento profissional do professor individual” e deve assentar em três lógicas: a do *investimento*, a da *acção-formação* e a do *projecto* (Alin, 1996 cit. por Rodrigues, 1999).

De acordo com a lógica do *investimento*, o adulto deve ser rigoroso na determinação das suas necessidades de formação e identificar as suas expectativas e desejos de formação, de modo a que possa investir os conhecimentos que adquire nas suas actividades diárias, nomeadamente, no local de trabalho (Rodrigues, 1999).

Dentro da lógica da *formação-acção*, o professor é um sujeito inscrito numa situação de trabalho específica, capaz de reflectir sobre ela de modo a melhorar a sua prática. Assim, considera-se o professor como o centro do processo de formação, sendo igualmente considerados os seus interesses, tornando-se ele mesmo investigador pois deve ter em conta o contexto em que exerce a sua profissão para reflectir sobre os problemas e encontrar soluções adequadas. De acordo com esta lógica, a formação profissional contínua situa-se no quadro das actividades quotidianas do sujeito e responde a necessidades originadas pela permanente evolução social e pelos percursos individuais dos sujeitos (Rodrigues, 1999). Neste sentido, um dos contextos possíveis da formação profissional contínua é o local de trabalho onde o sujeito exerce a profissão, rentabilizando as experiências do dia-a-dia como fonte da sua formação.

É, pois, dentro da lógica da *formação-acção* que desenvolvemos a *acção* de formação “Ética e deontologia profissional” que apresentamos. As formandas e os seus interesses e necessidades são o centro do nosso trabalho e o modo como o desenvolvemos faz do formando participante activo da sua formação, investigador que procura respostas, soluções adequadas situações diversas da sua prática profissional.

A formação deve também assentar numa lógica de *projecto*, que “centra a sua atenção no envolvimento do sujeito na formação, reforçando o seu papel de agente em desenvolvimento, inserido no seu tempo e lugar” (Rodrigues, 1999: 38). A formação exige que o sujeito planeie e invista e parte do princípio de que o professor procura formação por pretender adquirir novos conhecimentos e experiências. Neste sentido, e segundo Rodrigues (1999) a formação deve articular-se com o quotidiano dos

formandos, numa lógica de adaptação às exigências da organização e ajudá-los a construir o seu próprio percurso de formação.

Encontramos na mudança social e na crescente complexidade da actividade docente os principais fenómenos que legitimam a formação contínua de professores.

Se, em tempos, o professor tinha a seu cargo grupos mais homogêneos de estudantes, hoje sabe-se que estes grupos são cada vez mais heterogêneos, sendo diversas as suas necessidades e interesses, pelo que o professor não adquire toda a formação de que necessita apenas na formação inicial. A constante mudança social vem, assim, colocar novas exigências ao professor, que vê alteradas e acrescidas as suas funções e papéis e, por isso, admite a necessidade de estar em constante formação para que seja possível adaptar-se a tal mudança.

Ao longo do tempo tem-se verificado que quase não existe (e a existir, é reduzida) a transferência dos resultados obtidos em investigações sobre o desenvolvimento profissional dos professores para a formação contínua. É o que acontece, por exemplo, em relação às temáticas da ética e da deontologia na profissão docente: investigações teóricas não faltam, mas escasseiam investigações de carácter empírico e de entre essas são ainda menos aquelas cujos resultados são rentabilizados para a preparação de formação contínua. Por outro lado, constata-se que há uma forte tentativa de aproximação do mundo do trabalho ao mundo da formação pois, cada vez mais, os sujeitos necessitam de estar em constante formação de modo a poderem responder às crescentes exigências que lhes são permanentemente colocadas. Assim, pode considerar-se que esta aproximação vem reforçar a legitimidade da formação profissional contínua como estratégia para ultrapassar a ausência de “relação funcional” entre a teoria e a prática (Rodrigues, 1999: 50, 69).

É notória também a clara necessidade de articulação entre o trabalho docente e a preparação profissional continuada. Para pensar esta articulação podem considerar-se as três lógicas do uso das *situações de trabalho na formação*, propostas por Barbier et al em 1996 (*in Rodrigues, 1999*): *uso das situações de trabalho para conceber a formação, formação na própria situação de trabalho e formação através do trabalho*.

À primeira lógica é subjacente a análise do trabalho no sentido de se construírem “referenciais de actividades e de competências prévios ao desenrolar das actividades de formação” (Rodrigues, 1999: 60).

Para a preparação da acção de formação e ao longo do seu desenvolvimento a procura de um melhor conhecimento dos contextos de trabalho das formandas e das situações problemáticas/dilemáticas inerentes é uma constante.

De acordo com a segunda lógica, *formação na própria situação de trabalho*, aquela análise deve contribuir para melhorar os resultados do desempenho, isto é, o professor deve analisar as suas práticas para encontrar os erros e conseguir operar modos mais adequados de exercer a sua prática.

A última lógica apontada por Barbier identifica-se com o estágio tradicional e privilegia as modalidades de «imersão» e «tutorado». (Rodrigues, 1999: 61). Nesta lógica verifica-se um contacto directo do formando com a situação real de trabalho e o facto de haver um tutor possibilita “a aquisição das práticas profissionais e consequentemente, potencia os efeitos formativos do exercício profissional” (Rodrigues, 1999: 61).

Com efeito, parece que o uso das situações de trabalho na formação acarreta claros benefícios, na medida em que torna possível a “transferência e mobilização dos saberes para a situação real” (Rodrigues, 1999: 61).

No que respeita a modelos de formação contínua tem sido muito usada a filosofia da formação inicial. Zeichner (1983), por exemplo, define quatro paradigmas de formação de professores: *comportamentalista*, fundamentado numa epistemologia positivista e numa psicologia comportamentalista, coloca a tónica no desenvolvimento das técnicas específicas e observáveis sobre a formação relacionadas com a aprendizagem dos alunos; *personalista*, que consiste numa forma de desenvolvimento do adulto e assenta numa epistemologia fenomenológica e numa psicologia perceptiva e desenvolvimentista; *tradicional-artesanal*, em que o ensino é considerado uma arte e o professor um artífice, sendo a formação olhada em primeiro lugar como um processo de aprendizagem; *baseado na pesquisa*, que enfatiza o desenvolvimento de pesquisas sobre o ensino e sobre os contextos nos quais decorre.

Consideramos que a acção de formação que desenvolvemos tem tanto do paradigma personalista como do paradigma baseado na pesquisa, na medida em que assumimos, à partida, o educador como agente activo da sua própria formação. Procurámos partir das necessidades de formação identificadas e dar ao grupo as ferramentas necessárias para desenvolverem a pesquisa e análise do que fazem no seu quotidiano profissional. Situamos, portanto, a formação no eixo da reflexão definido por aquele autor no esquema que enquadra os quatro paradigmas da formação por si defendidos. Isto porque

para nós a formação deve ter em conta a concepção de Schön (*In Pérez Gómez, 1992*) do professor como prático reflexivo e, neste sentido, partir “da análise das práticas dos professores quando enfrentam problemas da vida escolar, para a compreensão do modo como utilizam o conhecimento científico, como resolvem situações incertas e desconhecidas, como elaboram e modificam rotinas, como experimentam hipóteses de trabalho, como utilizam técnicas e instrumentos conhecidos e como recriam estratégias e inventam procedimentos e recursos” (Pérez Gómez, 1992: 102).

Especificamente no domínio da ética, Sockett (2008) identifica quatro tipos de docente enquanto profissional: o *escolar*, que enfatiza o papel fundamental do conhecimento e da sua transposição didáctica enquanto elemento formador do espírito e gerador de virtudes; "o *maternal*" (nurture profissional), que põe a tónica no desenvolvimento do indivíduo, valorizando a afectividade e o cuidado; o *clínico*, que valoriza a socialização numa sociedade democrática e a justiça social como objectivos educacionais; o *agente moral*, que encara o ensino como actividade moral por prosseguir o desenvolvimento do outro e associar os conteúdos à moral e a virtudes intelectuais.

Não consideramos que estes modelos sejam mutuamente exclusivos, mas consideramos que “tem ganho espaço a afirmação de uma orientação reflexiva da formação e do valor formativo das situações de trabalho” (Estrela & Afonso, 2009).

### **3.2. Sobre a Formação Contínua em Portugal – Breve Abordagem ao Enquadramento Legal**

A Formação Contínua de Professores é enquadrada legalmente pela primeira vez em Portugal na Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro, mais especificamente no artigo 35.º, que regulamenta genericamente os princípios básicos. De acordo com o disposto na LBSE, educadores, professores e outros profissionais da educação têm direito à formação contínua, sendo que esta deve ser o mais diversificada possível, contribuindo para completar e actualizar os conhecimentos e as competências profissionais e possibilitar a mobilidade e a progressão na carreira. A LBSE refere ainda que a formação contínua deve realizar-se num regime de cooperação entre as instituições de formação inicial e os estabelecimentos em que os profissionais da educação exerçam as suas funções.

Treze anos depois da primeira regulamentação da formação contínua de professores em Portugal é publicado o Regime Jurídico da Formação Contínua de Professores (RJFCP)

pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro. Especificamente criado para legislar a formação contínua de professores em Portugal, este documento tem também como objectivos: melhorar a qualidade do ensino e das aprendizagens; aperfeiçoar as competências profissionais dos docentes nos diversos domínios da actividade educativa; incentivar a auto-formação, a investigação e a inovação educacional; adquirir capacidades, competências e saberes que favoreçam a construção da autonomia das escolas e dos seus projectos educativos; estimular os processos de mudança ao nível das escolas e dos territórios educativos em que estas se inserem susceptíveis de gerar dinâmicas formativas; e apoiar programas de reconversão profissional, de mobilidade profissional e de complemento de habilitações.

Os objectivos definidos em ambos os documentos legais acima mencionados concorrem para a necessidade de uma constante actualização dos conhecimentos e práticas dos professores e estimulam a realização de uma formação idealmente mais participada, consciente e autónoma. Tanto a LBSE como o RJFCP têm implícita a importância da reflexão em torno das práticas pedagógicas necessárias para a construção de um ensino mais eficaz.

De acordo com o disposto no art. 6.º do RJFCP (com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro) constituem áreas de formação contínua: a) ciências de especialidade que constituam matéria curricular nos vários níveis de educação e ensino, b) ciências da educação, c) prática de investigação pedagógica e didáctica nos diferentes domínios da docência e d) formação ética e deontológica. O plano de formação que nos propomos elaborar insere-se, portanto, na formação da alínea d) formação ética e deontológica do disposto no referido artigo.

Os arts. 33.º e 34.º do Capítulo V do referido documento legal regulamentam os direitos e deveres dos formandos. De acordo com o disposto são direitos dos formandos: a escolha das acções de formação que maior adequação encontrem em relação ao seu plano de desenvolvimento profissional e pessoal, a participação na elaboração do plano de formação do centro a que se encontra associada a escola a que pertence, a cooperação com os outros formandos na constituição de equipas que desenvolvam projectos ou promovam ciclos de estudos, a contabilização dos créditos das acções de formação que frequentem, o benefício das dispensas de actividade para frequentar as acções de formação contínua e a frequência em regime gratuito das acções de formação de carácter obrigatório.

Os formandos têm os deveres de participar nas acções de formação contínua que não integrem os programas considerados prioritários para o desenvolvimento do sistema educativo e das escolas e de custear as acções de formação contínua que não tenham um carácter obrigatório.

### **3.2.1. Do lugar da formação ética no enquadramento legal da formação contínua em Portugal**

A competência ética está, naturalmente, presente na legislação portuguesa, como adiante se verá, embora partilhemos da opinião de Estrela & Marques (2009) de que pouco ainda se fez no que respeita à formação de educadores e professores neste domínio.

Antes de passarmos à revisão da legislação portuguesa no que às recomendações no âmbito da ética e deontologia diz respeito, importa abrir um parêntesis para lembrar que o estudo que aqui apresentamos foi desenvolvido com um grupo de educadoras de infância, pelo que a análise que se segue refere-se principalmente às competências e objectivos definidos para o pré-escolar.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, Lei 46/86, de 14 de Outubro (revista pela Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto) apresenta, no artigo 5.º da Secção I – Educação Pré-escolar, oito objectivos, de entre os quais consideramos aqui merecerem destaque os seguintes:

- a) Estimular as capacidades de cada criança e favorecer a sua formação e o desenvolvimento equilibrado de todas as suas potencialidades;
- d) Desenvolver a formação moral da criança e o sentido da responsabilidade, associado ao da liberdade

Ora, estes dois objectivos parecem-nos da maior pertinência, pois como afirma Estrela (2009), se “a responsabilidade é a obrigação de assumir a autoria dos actos livremente cometidos e de arcar com as suas consequências, o professor além de toda a gama de responsabilidades como pessoa inserida numa sociedade politicamente organizada onde desempenha múltiplos papéis, tem também a responsabilidade inerente ao desempenho das suas funções profissionais, entre as quais, a de contribuir para a educação dos seus alunos na responsabilidade”. D’Orey da Cunha (1994) vai ao encontro da ideia defendida pela autora ao considerar que só será autêntica a acção moral se realizada com sentido de responsabilidade, não existindo esta, por sua vez, na ausência de liberdade. Neste sentido, encontramos a responsabilidade como um dos princípios

fundamentais na orientação da conduta profissional do professor. Uma responsabilidade que implica um “profissionalismo dinâmico que se desenvolve na interacção com os alunos e a instituição escolar, tornando os professores co-responsáveis pelo desenvolvimento dos alunos e proporcionando-lhes as ferramentas necessárias para a realização pessoal e bem-estar.” (Oliveira, 2008).

Da leitura que fazemos do Decreto-lei n.º 241/2001 de 30 de Agosto, *Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico*, verificamos que este, no âmbito da relação e da acção educativa, perspectiva, por exemplo, que o educador de infância:

- “a) Relaciona-se com as crianças por forma a favorecer a necessária segurança afectiva e a promover a sua autonomia;
- c) Fomenta a cooperação entre as crianças, garantindo que todas se sintam valorizadas e integradas no grupo;
- e) Apoia e fomenta o desenvolvimento afectivo, emocional e social de cada criança e do grupo;
- h) Promove o desenvolvimento pessoal, social e cívico numa perspectiva de educação para a cidadania.”

A assunção destas responsabilidades dos educadores de infância reflecte, em nosso entender, uma preocupação já antiga presente na Lei n.º 5/97 de 10 de Fevereiro (*lei-quadro que consagra o ordenamento jurídico específico da educação pré-escolar*), traduzida logo ao abrir do documento pelos nove objectivos da educação pré-escolar de entre os quais, destacamos o primeiro por nos parecer suficientemente abrangente:

- a) Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania.

Um outro documento legal cuja análise se afigura pertinente por se dedicar exclusivamente à educação pré-escolar é a Lei-quadro n.º 5/97 de 10 de Fevereiro que define como um dos princípios gerais que a educação pré-escolar, sendo a primeira fase da educação básica na educação da criança, deve estabelecer estreita cooperação com a família, complementando a sua acção educativa e, neste sentido, favorecer a formação e

o desenvolvimento equilibrado da criança procurando a sua inserção plena na sociedade “como ser autónomo, livre e solidário” (artigo 2.º, capítulo II).

Mais recentemente, o Regime Jurídico da Habilitação Profissional para a Docência na Educação Pré-escolar e nos Ensinos Básico e Secundário (Decreto-Lei nº43/2007, de 22 de Fevereiro) regulamenta a Formação Cultural, Social e Ética como uma das componentes de formação (art.º 14, 1d), referindo mais especificamente, a preparação para as áreas curriculares não disciplinares e a reflexão sobre as dimensões ética e cívica da actividade docente" (artº.14, 5c).

### **3.3. Necessidade(s) de formação no domínio da ética docente**

Para Fenstermacher (*in* Colnerud, 2006), a profissão docente, pelas suas características particulares no que às questões de ética e moral diz respeito, não pode ser comparada a outras profissões. Em primeiro lugar, porque contrariamente ao que acontece noutras profissões, o professor deve transmitir tudo o que sabe aos alunos, mas incentivá-los para quererem saber ainda mais (afirmação que nos parece discutível, uma vez que o professor deve adequar os saberes que transmite ao programa e ao nível etário dos seus alunos); em segundo lugar, porque o professor deve estar próximo dos alunos de modo a compreendê-los melhor e, assim, poder ajudá-los; em terceiro lugar, porque o professor não pode desempenhar sozinho a sua função, sendo que bons resultados só poderão ser alcançados se houver empenho e interesse mútuos.

Carr (2003: 220) também partilha da opinião de Fenstermacher relativamente ao carácter único da profissão docente “in being commonly held to entail some responsibility for the moral formation or development of the recipients of teaching”.

De facto, a velocidade a que ocorrem todas as mudanças a que já anteriormente nos referimos torna rapidamente obsoletos os conhecimentos, assim como os saberes, as qualificações e as competências o que, por sua vez, torna necessária uma actualização permanente dos conhecimentos por parte dos sujeitos. Daí a importância de uma relação dinâmica entre Educação e Formação que contribua para um desenvolvimento social e económico coeso (Nogueira et al, 1990). Precisamente porque, como afirmam Collinson et al (2009), a profissão docente não é imune às profundas mudanças de acção e de pensamento, o desenvolvimento profissional dos educadores e professores “while a critical piece for transforming education in the twenty-first century for teachers and

their students, is integrally connected to countries' broader educational and social policies" (p. 3).

Ora, se, como afirma Machado (2005: 130/131), a “experiência ética pressupõe assim, que nos coloquemos no lugar do outro, num contínuo movimento em direcção ao outro, que, como refere Ricoeur, me chama e me reclama, despertando a minha consciência ética, que me exige e me obriga” e se o outro é “alguém que nos pede que o conheçamos pela sabedoria da nossa experiência e não apenas pelo nosso saber”, pensamos poder afirmar que a profissão docente é umas das mais privilegiadas para o exercício da ética.

Com efeito, afigura-se-nos pertinente o investimento na formação ética e moral de educadores e professores de todos os níveis de ensino “que lhes permita assegurarem simultaneamente uma actuação profissional segundo padrões éticos e transformarem a vida escolar num espaço de aprendizagem ética para todos os que directa e indirectamente participam dela” (Estrela & Afonso, 2009: 51). Mais ainda quando, como em Portugal tem acontecido, a legislação, apesar de abrangente, não é suficiente ao ponto de garantir a sua aplicação, verificando-se principalmente a escassez ou mesmo inexistência em muitas instituições de formação de oferta de formação ética tanto na formação inicial como na formação contínua de educadores e professores.

Importa esclarecer, no entanto, que quando afirmamos a importância da formação ética de educadores e professores, não esquecemos a dificuldade em definir o que é um bom educador moral, ainda assim prosseguimos na senda de Herbart (cit. por Colnerud, 2006) que defende que “the goal of education is to develop the individual's highest virtues”.

No âmbito do Projecto em que participamos foram recolhidos, quer nas entrevistas realizadas quer na fase de pré-teste de aplicação dos questionários, dados sobre as necessidades declaradas pelos inquiridos de frequentar formação no âmbito da ética e deontologia e do desenvolvimento ético dos alunos.

Foram realizadas 40 entrevistas e aplicados 123 questionários a educadores e professores do ensino não superior.

Os dados recolhidos, relativamente aos educadores de infância, público privilegiado neste trabalho, na fase de pré-teste do questionário quanto ao desejo de frequentar formação revelam que cerca de 61% (n=14) dos 23 educadores de infância inquiridos mostram interesse em frequentar formação na área da ética e deontologia. Foi

precisamente dos resultados obtidos na análise destes e outros dados dos pré-questionários respondidos por educadores de infância que surgiu o interesse de aprofundar alguns desses resultados e outros com pertinência para a investigação da formação contínua na área da ética e da deontologia em Portugal.

A investigação existente sobre as dimensões ética e moral da profissão, embora escassas, têm contribuído para a construção de conhecimento importante e necessário.

Afirmações como a de Hansen (*In Richardson, 2001: 826*), “in comparison with research on such issues as effective instructional methods and the teaching of specific subjects, school – and classroom – based inquiry into the moral aspects of teaching has just began” aliadas à escassez de investigação empírica no domínio da ética e deontologia e do desenvolvimento ético dos alunos reiteram a nossa convicção acerca da necessidade de desenvolver investigação nestas áreas.

Se a investigação sobre a dimensão moral do ensino está nos seus inícios, a afirmação torna-se mais verdadeira se nos referirmos à investigação sobre a formação ética dos educadores e professores, domínio em que abundam as considerações técnicas mas falta experiência de terreno que comprove a sua eficácia.

Pelo que já se referiu relativamente à necessidade de qualquer profissional e os professores, em particular, estarem em constante formação e pelo que os dados vêm confirmar, parece-nos pertinente e, mais do que isso, necessário o desenvolvimento de investigação na área da formação em ética e deontologia no sentido de se identificarem necessidades e interesses de formação e poderem, assim, definir-se planos de formação mais adequados.

O presente estudo pretende, precisamente, constituir uma fonte de dados teóricos, mas sobretudo empíricos, sobre a problemática da formação ética de educadores de infância. De dados recolhidos num Projecto mais amplo denominado Pensamento e Formação Ético-deontológicos de Professores, encetámos a investigação sobre o pensamento ético-deontológico de um grupo de educadoras de infância (concepções de ética, atitude face ao código deontológico, valores orientadores da conduta e valores a desenvolver nos alunos e dilemas éticos) e suas necessidades de formação ética na formação contínua de educadores de infância.

É, pois, o processo de desenvolvimento desse estudo que de seguida apresentamos, bem como a análise dos resultados mais significativos.

## PARTE II – PARA UMA FORMAÇÃO ÉTICA DE EDUCADORES DE INFÂNCIA – TRABALHO EMPÍRICO

### CAPÍTULO I – O Projecto de Investigação: objectivos, metodologia e contextos

#### 1. Questões de partida e objectivos da investigação

Considerando a profissão docente como uma profissão essencialmente ética, pareceu-nos pertinente conhecer o pensamento ético-deontológico de um grupo de educadores de infância para, a partir desse conhecimento, elaborar e experimentar modos de formação no âmbito da ética e deontologia da profissão docente.

Neste sentido, são **questões de partida** do nosso estudo:

- Que pensa o grupo de educadores de infância em estudo acerca da dimensão ético-deontológica da sua profissão?
- Que formação desenvolver a partir do conhecimento do pensamento ético-deontológico e das necessidades de formação ética declaradas por estes educadores de infância?

Para responder às questões de partida acima formuladas, definimos como **objectivos gerais** do nosso estudo:

- Conhecer o pensamento ético-deontológico de um grupo de educadores de infância (nomeadamente ao nível das finalidades/funções da profissão, concepções de ética pessoal e ética profissional, concepções de bem do aluno e de justiça no ensino e problemas/dilemas éticos);
- Perspectivar modos de formação ética de professores, através da concepção e implementação de um projecto de formação com educadores de infância;
- Compreender os processos mobilizados na formação posta em curso, considerando as perspectivas das formandas acerca do seu potencial formativo e das mudanças por eles operadas.

Como **objectivos específicos** definimos os seguintes:

*No que respeita ao conhecimento do pensamento ético-deontológico:*

- Identificar alguns aspectos do pensamento ético-deontológico de educadores de infância que consideramos terem maior pertinência para a formação, como concepções de ética, atitude face ao código deontológico, valores orientadores da conduta profissional e valores a desenvolver nos alunos e problemas e dilemas éticos;
- Averiguar da presença/ausência de formação ética na formação inicial dos sujeitos do estudo;
- Saber a opinião dos sujeitos sobre a necessidade de formação ética de professores, seus objectivos e modalidades.

*No que respeita aos modos de formação ética:*

- Saber a opinião dos sujeitos sobre a pertinência de uma acção de formação contínua no domínio da ética e deontologia docente que foi especialmente dirigida aos educadores de infância;
- Identificar e analisar as opiniões dos sujeitos da formação quanto às estratégias de formação mobilizadas;
- Ensaiar um esquema de formação ética na modalidade de círculo de estudos, numa perspectiva de formação-investigação a partir de interesses, necessidades, objectivos e expectativas explicitados pelos participantes.

*No que respeita à compreensão das mudanças e dos processos de mudança estimulados pela formação:*

- Analisar as reflexões/avaliações solicitadas às formandas sessão a sessão no que respeita às mudanças/processos de mudança estimulados pela formação;
- Identificar se essas mudanças ocorrem ao nível do pensamento, da prática ou de ambos

## **2. Natureza da investigação**

Tratando-se de um estudo exploratório centrado na recolha de dados relativos ao pensamento ético de educadores de infância, no registo e análise de problemas e dilemas

éticos por si vivenciados e na concepção e implementação de um esquema de formação ética que dê resposta às principais preocupações declaradas pelas formandas e responda aos nossos objectivos de formação, a investigação desenvolveu-se utilizando uma metodologia mista, quantitativa e qualitativa, embora predominantemente qualitativa, inserida num paradigma interpretativo.

Partimos dos dados obtidos em 23 questionários aplicados a educadores de infância no âmbito do Projecto Pensamento e Formação Ético-deontológicos de Professores para a realização de entrevistas semi-directivas a 4 educadoras de infância de um mesmo agrupamento, cujo objectivo era aprofundar alguns dos resultados obtidos com a aplicação dos referidos questionários e compreender o sentido que as entrevistadas atribuem a realidades do seu quotidiano, ou seja, aquilo que Greene (1999) designa como a “busca de compreensão” do que se passa no campo da prática do entrevistado.

Partimos, portanto de uma base quantitativa, utilizando questionários multidimensionais, para o desenvolvimento de um estudo essencialmente qualitativo. Um dos aspectos-chave da investigação quantitativa é a possibilidade de determinar até que ponto se podem generalizar os dados obtidos. No caso do nosso estudo, os dados dos questionários foram usados no sentido de identificar as principais tendências de resposta dos educadores de infância para a posterior construção do guião das entrevistas semi-directivas.

Por outro lado, na medida em que a chave da investigação qualitativa é a assumpção de que a realidade é construída pelos sujeitos em interacção com o meio (Merriam, 1998), esta implica uma preocupação directa com a sua experiência tal como é vivida e sentida. Neste sentido, o nosso foco de interesse situou-se na compreensão dos sentidos que os sujeitos constroem acerca da temática em estudo, ou seja, na forma como “they make sense of their world and the experiences they have in the world” (p. 6).

Uma segunda característica da investigação qualitativa apontada por Merriam (idem) é o investigador constituir o instrumento primário para a recolha e análise dos dados. Contrariamente ao que se verifica em relação à investigação quantitativa, aqui o investigador é flexível ao contexto, pode adaptar as técnicas às circunstâncias, o que se sabe acerca da situação pode ser mostrado através de aspectos não verbais, o investigador pode processar os dados no imediato, clarificá-los, explorá-los e resumi-los à medida que a entrevista vai evoluindo.

Em terceiro lugar, normalmente a investigação qualitativa é desenvolvida no contexto natural dos sujeitos, de modo a conhecer os seus comportamentos nas situações em que habitualmente se movimentam.

A investigação qualitativa parte de estratégias tendencialmente indutivas, isto é, não testa teorias pré-existente, mas constrói abstracções, conceitos, hipóteses geralmente sobre assuntos em que a teoria é desadequada ou mesmo inexistente e esta é a sua quarta característica.

Por último, focada que está no significado e compreensão do processo, o produto da investigação qualitativa é altamente descritivo.

O que quadro seguinte apresenta de forma sumária as principais diferenças entre investigação quantitativa e qualitativa:

<b>PONTOS DE COMPARAÇÃO</b>	<b>INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA</b>	<b>INVESTIGAÇÃO QUANTITATIVA</b>
<b>Foco da investigação</b>	Qualidade (natureza, essência)	Quantidade (quanto)
<b>Raízes filosóficas</b>	Fenomenologia, interaccionismo simbólico	Positivismo, Empirismo lógico
<b>Conceitos associados</b>	Campo de estudo, etnográfica, naturalística, fundamentada, construtivista	Experimental, empírica, estatística
<b>Objectivos da investigação</b>	Compreensão, descrição, descoberta, sentido, hipótese	Predição, controlo, descrição, confirmação, teste de hipóteses
<b>Características do design da investigação</b>	Flexível, evolutiva, emergente	Pré-determinada, estruturada
<b>Amostra</b>	Pequena, não aleatória, propositada, teórica	Grande, aleatória, representativa
<b>Recolha de dados</b>	O investigador como instrumento primário, entrevistas, observações, documentos	Instrumentos inanimados (escalas, testes, inquéritos, questionários, computadores)
<b>Modo de análise</b>	Indutiva (pelo investigador)	Dedutiva (por métodos estatísticos)
<b>Resultados</b>	Compreensivos, holísticos, abrangentes, altamente descritivos	Precisos, numéricos

Quadro 1 – Características da Investigação Qualitativa e Quantitativa (adaptado de Merriam, 1998, p. 9)

Dentro da investigação qualitativa escolhemos o estudo de caso para estudarmos um grupo de formação constituído por 12 educadoras de infância com quem desenvolvemos uma acção de formação no domínio da ética e deontologia. Tratando-se o estudo de caso de uma metodologia de investigação que permite a compreensão, exploração e descrição detalhada de acontecimentos e contextos complexos em que vários factores actuam em simultâneo, adequa-se ao estudo que pretendíamos desenvolver.

O estudo de caso caracteriza-se por utilizar diversas fontes de evidência ou dados tais como os diários de bordo, entrevistas, relatórios, observações, escolhidos de acordo com a tarefa que se pretende cumprir (Bell, 1989), que possibilitam não apenas o conhecimento de diferentes perspectivas dos sujeitos do estudo mas também a obtenção de “medidas” diferentes de um mesmo fenómeno, permitindo, assim, a triangulação dos dados durante a sua análise.

Estamos, pois, perante uma metodologia de investigação: *particular* que se centra num determinado acontecimento; *descritiva*, em que o resultado final consiste numa descrição exaustiva do objecto ou fenómeno estudado; *heurística* porque resulta da pesquisa intensiva e aprofundada do objecto de estudo, levando à sua compreensão; *indutiva*, pois baseia-se no raciocínio indutivo; e *holística* por considerar a realidade, bem definida, no seu todo, centrando-se principalmente nos processos e valorizando a compreensão e interpretação da singularidade e globalidade do caso em estudo.

Importa acrescentar que o processo de recolha de dados num estudo de caso é um processo demorado, pois o investigador depara-se com a necessidade de transcrever os dados recolhidos juntos dos sujeitos e registados por meio dos vários instrumentos de investigação utilizados.

### **3. Design da investigação**

A figura seguinte, Figura 1, mostra o design do estudo que desenvolvemos e que agora apresentamos. Como se pode ver, a encabeçar o esquema lê-se “Pensamento e Formação Ético-deontológicos de Professores”, projecto mais amplo, do qual nos referimos às fases de desenvolvimento e respectivos objectivos e metodologias. Mais ou menos a meio do esquema lê-se “Para uma formação ética de educadores de infância”, estudo que parte do Projecto acima referido, de que apresentamos as questões e os objectivos de investigação e as metodologias.

Precisamente por não serem duas coisas sequenciais mas, sim, concorrentes, não lhes atribuímos a designação de 1.<sup>a</sup> fase e 2.<sup>a</sup> fase. Na verdade, uma não precede a outra nem a outra segue a primeira, cada uma das partes alimenta e é alimentada pela outra.

Uma interpretação do esquema que se apresenta de seguida pretende facilitar a compreensão do estudo que se apresenta:

Ora, como adiante se explicará com maior detalhe, o Projecto Pensamento e Formação Ético-deontológicos de Professores pretende, numa primeira fase, caracterizar o pensamento ético-deontológico de educadores e professores de todos os níveis de ensino para, a partir desses dados, ensaiar esquemas de formação ética. Para tal, foram aplicadas 40 entrevistas cuja análise deu origem a um pré-questionário (preenchido por 123 educadores e professores) que, por sua vez, esteve na base da elaboração de um questionário, preenchido por 1112 educadores e professores.

Quando optámos por desenvolver este estudo ainda não haviam sido recolhidos todos os questionários, pelo que de 123 pré-questionários fizemos uso das análises efectuadas aos 23 preenchidos por educadores de infância para, a partir daí, construirmos um guião de entrevista semi-directiva adequado a este público. Depois de construído esse guião, foram realizadas entrevistas semi-diretivas a 4 educadoras de infância que, posteriormente, integraram o grupo de 12 formandas com quem desenvolvemos a acção de formação “Ética e deontologia profissional”, cujo plano foi elaborado com base na análise de conteúdo dessas entrevistas.

A acção de formação “Ética e deontologia profissional” é apenas 1 das 4 acções de formação no âmbito do Projecto Pensamento e Formação Ético-deontológicos de Professores e a única que já está terminada, estando as restantes 3 em curso. Com efeito, esta acção de formação constitui mais uma fonte de dados para o Projecto e é neste sentido que falamos da concorrência do Projecto e deste estudo.

Com efeito, para a concepção e desenvolvimento da acção de formação fomos buscar dados ao Projecto, ao qual devolvemos outros resultados, nomeadamente os da formação que constitui, assim, mais uma fonte de dados para responder aos objectivos que o Projecto se propôs.

**Projecto Pensamento e Formação Ético-deontológicos de Professores**

<b>Fases de Desenvolvimento</b>	<b>Objectivos</b>	<b>/Metodologias</b>
1. <sup>a</sup> Fase - Caracterizar o pensamento ético-deontológico de educadores e professores de todos os níveis de ensino	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Caracterizar o pensamento ético-deontológico dos professores de diferentes níveis de ensino;</li> <li>2. Identificar estratégias dos professores para a promoção do desenvolvimento moral e social dos alunos;</li> <li>3. Identificar eventuais relações entre a escolha dessas estratégias e as concepções éticas dos docentes.</li> </ol>	<p>40 entrevistas semi-directivas</p> <p>↓</p> <p>23 pré-questionários multidimensionais respondidos por educadores de infância</p> <p>↓</p> <p>Questionário multidimensional (n=1112)</p>
2. <sup>a</sup> Fase - Ensaio de esquemas de formação ética com base nos resultados obtidos na 1. <sup>a</sup> Fase	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Desenvolver acções de formação ajustadas às necessidades identificadas;</li> <li>2. Avaliar os efeitos da formação desenvolvida.</li> </ol>	<p>4 acções de formação</p>

**Para uma formação ética de educadores de infância**

<b>Questões de investigação</b>	<b>Objectivos de investigação</b>	<b>Instrumentos</b>
Que pensa o grupo de educadores de infância em estudo acerca da dimensão ético-deontológica da sua profissão?	1. Conhecer o pensamento ético-deontológico de um grupo de educadores de infância	4 entrevistas semi-directivas realizadas a educadoras de infância
Que formação desenvolver a partir do conhecimento do pensamento ético-deontológico e das necessidades de formação ética destes educadores de infância?	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Perspectivar modos de formação ética de professores, através da concepção e implementação de um projecto de formação com educadores de infância;</li> <li>2. Compreender os processos formativos mobilizados na proposta de formação posta em curso.</li> </ol>	Acção de formação “Ética e deontologia profissional” com um grupo de 12 educadoras de infância

## **4. Contexto da investigação**

### **4.1. Projecto Pensamento e Formação Ético-deontológicos de Professores**

O estudo que apresentamos parte de um projecto de investigação intitulado *Pensamento e Formação Ético-deontológicos de Professores*, que integramos na qualidade de bolseira de investigação científica. O Projecto é financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia (FCT) e está inserido na Unidade de Investigação e Desenvolvimento de Ciências da Educação da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.

Integram o grupo de investigação 8 professores de diferentes níveis de ensino (que constituem a equipa de investigação oficial do projecto) e 3 observadores participantes, também eles educadores e professores.

O ponto de partida para o desenvolvimento deste projecto assentou na premissa, largamente partilhada (veja-se, por exemplo, Hargreaves, 1998; Carr, 2003; Estrela, 2003/2009; Estrela et al., 2008; Collinson et al, 2009), e confirmada por um grupo de professores entrevistados, de que a profissão docente é uma profissão marcadamente ética, na medida em que pressupõe a relação com seres humanos cujo desenvolvimento integral e, por isso, moral os educadores e professores devem promover.

Algumas pesquisas que efectuámos no âmbito da ética e deontologia docente e do desenvolvimento ético-moral dos alunos revelaram que, quer a nível nacional quer internacional, os estudos existentes, embora de reconhecido interesse e pertinência, necessitam de aprofundamento e de serem alargados a populações mais vastas e variadas no que respeita aos ciclos e níveis de ensino estudados.

Foi, pois, com a finalidade de aprofundar alguns aspectos menos desenvolvidos nos estudos encontrados e estender o âmbito da investigação a populações mais alargadas que se enveredou pelo desenvolvimento do projecto, pretendendo, com os dados recolhidos, ensaiar esquemas de formação que levem educadores e professores a aprofundar a sua reflexão ético-deontológica e a desenvolver estratégias de acção para promoção do desenvolvimento ético dos seus alunos. O projecto abrange educadores e professores de todos os ciclos e níveis de ensino, incluindo o ensino superior.

Para a elaboração do projecto partiu-se de uma revisão de literatura nacional e internacional no âmbito da temática da ética, deontologia e formação ética de educadores e professores que serviu de base para a construção do guião das entrevistas

semi-directivas a realizar junto de educadores e professores dos diferentes níveis e ciclos de ensino.

O guião, suficientemente aberto para permitir a expressão livre dos entrevistados, embora semelhante para todos os educadores e professores, sofreu ligeiras alterações (por exemplo, foi introduzida uma parte relativa à ética na investigação nos professores de ensino superior) de modo a torná-lo mais específico para os professores do ensino superior, uma vez que a entrevista seria o único instrumento de recolha de dados junto destes.

As 40 entrevistas realizadas foram gravadas e integralmente transcritas, tendo a sua análise de conteúdo dado origem à elaboração de um pré-questionário (Anexo 1) aplicado a 123 educadores e professores de todos os níveis de ensino (excepto ensino superior) no sentido de verificar se as opiniões constantes das entrevistas eram ou não comuns a populações mais vastas.

Foi nos resultados obtidos em 23 pré-questionários aplicados a educadores de infância que nos baseámos para partir para a construção do guião da entrevista (Anexo 2) a realizar às educadoras de infância, no sentido de aprofundar os resultados obtidos e desenhar um plano de formação adequado às características e necessidades dos educadores de infância do agrupamento de escolas que escolhemos.

#### **4.2. Selecção e caracterização dos sujeitos do estudo**

Com a realização deste estudo pretendemos conhecer mais aprofundadamente o pensamento ético-deontológico de educadores de infância de uma realidade específica para, a partir desse conhecimento, elaborarmos uma proposta de formação específica que respondesse aos interesses e necessidades do grupo.

Assim, e uma vez que um dos observadores do Projecto Pensamento e Formação Ético-deontológicos de Professores é educadora de infância de um agrupamento de escolas de uma zona rural da região de Lisboa e Vale do Tejo, facilitou-nos o contacto com este agrupamento de escolas. Através desta observadora participante que, mais tarde, fez parte do grupo de formação com quem trabalhamos, quatro educadoras de infância do agrupamento disponibilizaram-se para serem entrevistadas, tendo as entrevistas como objectivo a obtenção de informação caracterizadora do seu pensamento no que respeita à ética e deontologia para, posteriormente, desenharmos o plano de formação adequado aos interesses e necessidades emergentes das entrevistas.

Assim, após análise de conteúdo das entrevistas, a proposta de formação foi elaborada em colaboração com a orientadora deste estudo e a observadora participante e, através desta última, iniciámos o contacto com o Conselho Executivo do agrupamento que fez o favor de analisar a proposta de formação (Anexo 3).

Analisada a proposta pelos Conselhos Executivo e Pedagógico e deliberada afirmativamente quanto ao desenvolvimento de uma acção de formação ética para educadores de infância, o agrupamento procedeu à sua divulgação.

Inscreveram-se para participar na formação 15 das 16 educadoras de infância do agrupamento. Destas 15, desistiram 3, alegando falta de disponibilidade temporal e psicológica para a frequência da formação e realização dos trabalhos solicitados, pois a formação decorreu no 3.º período do ano lectivo. Deste modo, o grupo de formação estudado foi constituído por 12 educadoras de infância, a maioria das quais com idades compreendidas entre os 48 e 54 anos e tendo de 23 a 27 anos de serviço. Apenas uma formanda tem mestrado, sendo as restantes licenciadas. Importa salientar que, embora tivesse sido pedida acreditação do círculo de estudos, não foram garantidos créditos à formação proposta, pelo que as educadoras que a frequentaram fizeram-no pelo interesse que a temática lhes suscitou.

#### **4.3. Caracterização do Agrupamento de Escolas**

O Agrupamento de Escolas a que pertence o grupo de educação de infância que participou na acção de formação “Ética e Deontologia Profissional” abrange cinco freguesias e é constituído por 11 estabelecimentos de educação e ensino, os quais 5 são Jardins-de-Infância, 1 situado na vila onde se situa o agrupamento e os restantes em aldeias das imediações que são frequentemente jardins-de-infância de lugar único; 5 são escolas do 1.º Ciclo do Ensino Básico e 1 é a Escola Básica dos 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, escola sede.

Dos 923 discentes do Agrupamento, 197 frequentam a educação pré-escolar, 374 o 1.º ciclo do ensino básico, 165 o 2.º ciclo e 187 alunos estudam no 3.º ciclo.

O Agrupamento funciona como Escola de Referência no Ensino Bilingue a alunos surdos.

O total do número de docentes é 102: 51,8% pertencem ao Quadro de Escola, 31,3% são do Quadro de Zona Pedagógica, 8% são contratados, contando com 10 técnicos especializados contratados para o acompanhamento dos alunos surdos. Cerca de 45%

tem idades compreendidas entre os 40 e os 50 anos de idade e em que aproximadamente 36% tem entre 10 e 19 anos de serviço.

Do pessoal não docente fazem parte 26 assistentes operacionais (16 pertencem ao Quadro de Escola e 10 são contratados) e 10 assistentes técnicos (8 do Quadro de Escola e 2 contratados). Este grupo de profissionais tem entre 40 e 50 anos de idade (cerca de 53%) e entre 10 e 19 anos de serviço (aproximadamente 36%).

A maioria dos encarregados de educação tem habilitações académicas ao nível do ensino básico e mais de metade, cerca de 68% dedica-se a actividades do sector terciário.

Para uma melhor caracterização do agrupamento de escolas e o contexto em que trabalham as educadoras de infância com quem trabalhamos, outras informações se afiguram pertinentes.

No regulamento interno do agrupamento pode ler-se logo ao abrir do documento que tem como ponto de partida um projecto pedagógico comum que visa a concretização de quatro metas, entre as quais destacamos as seguintes pela sua relação directa ou indirecta com o trabalho que desenvolvemos com o grupo de formação:

- Formação integral do aluno
- Articulação vertical entre os diferentes níveis de ensino e anos de escolaridade;
- Envolvência/responsabilidade dos encarregados de educação na vida escolar.

De entre as três competências dos educadores de infância definidas no artigo 61.º verificamos que duas delas contêm elementos que nos parecem traduzir preocupações de ordem técnica ? mas também ética, os quais tomámos a liberdade de sublinhar:

- a. Conceber e desenvolver o respectivo currículo, através da planificação, organização e avaliação do ambiente educativo, bem como das actividades e projectos curriculares, com vista à construção de aprendizagens integradas;
- b. Elaborar o Projecto Curricular de Turma, o qual deve integrar estratégias de diferenciação pedagógica e de adequação curricular destinadas a promover a melhoria das condições de aprendizagem e a articulação escola-família;

No artigo 68.º voltam a ser referidas competências que, em nosso ver, contêm também aspectos de dimensão ética, como sendo:

- b) Desenvolver acções que promovam e facilitem a correcta integração dos alunos;
- c) Criar condições que conduzam a um diálogo permanente com os alunos e com os encarregados de educação, na procura de soluções para os problemas surgidos;

Também no 144.º artigo são referidos alguns papéis especiais dos educadores de infância/professores, tais como:

1. Os professores/educadores de infância, enquanto principais responsáveis pela condução do processo de ensino e aprendizagem, devem promover medidas de carácter pedagógico que estimulem o harmonioso desenvolvimento da educação, quer nas actividades na sala de aula, quer nas demais actividades da escola/agrupamento;
2. O director de turma ou, tratando-se de alunos da educação pré-escolar e do 1.º ciclo do ensino básico, o professor titular de turma/educador de infância, enquanto coordenador do plano de trabalho da turma, é particularmente responsável pela adopção de medidas tendentes à melhoria das condições de aprendizagem e à promoção de um bom ambiente educativo, competindo-lhe articular a intervenção dos professores da turma e dos pais e encarregados de educação e colaborar com estes, no sentido de prevenir e resolver problemas comportamentais ou de aprendizagem.

O Regulamento Interno define ainda deveres específicos do pessoal docente, artigo 195.º, dos quais destacamos:

- t) Colaborar com todos os elementos que integram a comunidade escolar;
- u) Colaborar em interdisciplinaridade com todos os professores;
- w) Abster-se publicamente, de emitir juízos de valor sobre métodos de trabalho ou procedimentos de outros professores, bem como interrogar ou comentar com os alunos sobre o desempenho de colegas e funcionários;

É feita referência aos deveres de cada um dos membros da comunidade educativa, artigo 143.º. Referimos aqui apenas alguns que nos parecem ir na mesma linha de preocupações que os deveres e competências acima mencionados e indiciar a assumpção de responsabilidades éticas por parte do agrupamento:

- a) Ser respeitado condignamente de acordo com o seu estatuto e função no agrupamento;
- d) Promover entre si um sã convivência, de modo a que no Agrupamento se viva um clima de harmonia, de confiança e de trabalho;
- e) Intervir de forma democrática, dentro das estruturas do agrupamento, para a melhoria das condições do ensino e da educação;
- f) Ser ouvido nas suas solicitações e esclarecido nas suas dúvidas por quem de direito, na estrutura escolar;

- h) Colaborar activa e empenhadamente para que a acção educativa e formativa dos membros do agrupamento seja efectiva;
- m) Adoptar atitudes e comportamentos dignos dentro dos recintos escolares do agrupamento.

## **CAPÍTULO II – Para a elaboração do plano da formação “Ética e Deontologia Profissional” – Procedimento e resultados parcelares do projecto Pensamento e Formação Ético-deontológicos de Professores**

### **1. Procedimentos de recolha e tratamento de dados para a elaboração do plano de formação**

Como já se disse, para a elaboração do plano da formação “Ética e Deontologia Profissional” para educadores de infância partimos da análise de 23 questionários aplicados no âmbito do Projecto Pensamento e Formação Ético-deontológicos de Professores a educadores de infância, sendo que com base na análise dos resultados obtidos construímos o guião da entrevista semi-directiva a realizar a 4 educadoras de infância de um mesmo agrupamento.

É, pois, sobre as técnicas de recolha e análise dos dados e da apresentação dos respectivos resultados que se centra o presente capítulo, que permite uma melhor compreensão do capítulo seguinte destinado à apresentação, descrição e análise do processo formativo em si.

#### **1.1. O questionário e a análise estatística**

##### **1.1.1. Questionário**

O questionário é um instrumento de recolha de dados que permite analisar quantitativamente um conteúdo e, a partir daí, obter um conjunto sistematizado e ordenado de informações, reduzindo, assim, o risco de subjectividade das análises. Para Tuckman (2000), o uso de questionários tem como objectivo transformar em dados a informação comunicada directamente pelo inquirido através da interrogação, não passando ou pela observação directa.

Para ser possível comparar os dados recolhidos nas respostas dos inquiridos é importante que as questões sejam colocadas da mesma forma a todos os inquiridos e

que estes não tenham dúvidas relativamente ao que lhes é solicitado (Ghiglione & Matalon, 1993).

Para Hill & Hill (2000) o investigador deve definir com rigor o tipo de informação que pretende em cada uma das perguntas, de modo a não solicitar informação desnecessária, devendo, por isso, ter em conta a forma como se escrevem as perguntas.

Considerando as finalidades e os objectivos do Projecto Pensamento e Formação Ético-deontológicos de Professores construiu-se um pré-questionário multidimensional a aplicar a educadores e professores desde o 1.º ciclo ao ensino secundário constituído pelos seguintes temas: a ética docente, sua origem e relação entre ética pessoal e profissional; o bem do aluno, a justiça no ensino, os valores orientadores da conduta profissional e os que os docentes pretendem que os alunos desenvolvam, os dilemas éticos, as estratégias de desenvolvimento ético dos alunos, a sensibilidade à formação e à eventual existência de um código ético da profissão docente.

O processo de redacção das questões, feito em reuniões de equipa, foi longo e cuidadoso, sujeito a sucessivas reformulações para reduzir a sua dimensão, mas mantendo-a pertinente. A maioria das questões foi redigida sob a forma de perguntas fechadas usando uma escala de Likert de cinco pontos, havendo duas questões de resposta aberta.

### **1.1.2. Análise estatística (SPSS)**

Depois de recolhidos os questionários, inseriram-se os dados obtidos na base de dados do programa estatístico SPSS e procedeu-se à sua análise utilizando o mesmo programa. O primeiro nível de análise consistiu na análise estatística descritiva, considerando frequências, percentagens, médias, modas e desvios-padrão. O segundo nível de análise correspondeu à análise factorial em componentes principais por rotação Varimax feita por blocos de modo a encontrar a estrutura interna da organização dos itens e calcularam-se os valores do alpha ( $\alpha$ ) de Cronbach para determinar a sua consistência interna.

## **1.2. A entrevista semi-directiva e a análise de conteúdo**

### **1.2.1. Entrevista semi-directiva**

Partindo da análise das respostas obtidas nos questionários aplicados a educadores de infância, as entrevistas semi-directivas realizadas às 4 educadoras de infância do

agrupamento com que viemos a trabalhar, tiveram como base um guião construído no sentido de: 1) conhecer as representações dos professores sobre a função ética da sua profissão; 2) conhecer as representações dos professores sobre ética pessoal e profissional e sobre a relação entre ambas; 3) identificar concepções de justiça no ensino dos professores entrevistados; 4) conhecer problemas e dilemas éticos sentidos na prática profissional; e 5) conhecer a opinião dos entrevistados sobre a necessidade de formação ética de professores, objectivos dessa formação e modalidades desejadas.

Para responder aos objectivos definidos dividimos o guião em cinco blocos temáticos: A – Legitimação da entrevista, B – Representação sobre a função ética da profissão, C – O bem do aluno e a justiça no ensino, D – Problemas e dilemas éticos, E – Formação ética dos educadores.

Com efeito, a principal técnica de recolha de dados utilizada foi a entrevista semi-directiva que, segundo Estrela (1994), consiste num meio de observação indirecta que permite recolher dados de opinião do entrevistado.

Para a maioria dos autores interessados nesta técnica de recolha de dados, existe consenso quanto às características fundamentais da entrevista, verificando-se, no entanto, algumas diferenças quanto à sua definição. Neste sentido, procedemos a uma breve revisão do que alguns daqueles autores pensam sobre o que é a entrevista semi-directiva.

Consistindo num processo de comunicação bilateral em que se desenvolve uma interacção, principalmente verbal, a entrevista permite que entre entrevistado e entrevistador exista um intercâmbio de informação a partir do qual o entrevistador deve ficar a conhecer as perspectivas e opiniões do entrevistado sobre a temática em estudo. Para Morgan (1988 *citado por* Bogdan & Biklen, 1994: 134) a entrevista pressupõe a presença de pelo menos duas pessoas, de uma que dirige e de outra que é dirigida ou, citando Ghiglione & Matalon (1993: 71), “de um profissional e de um leigo”, e tendo uma ou várias intenções constituindo, por isso, na opinião de Ruquoy (1997) um procedimento estratégico. No mesmo sentido vão De Ketele & Roegiers (1993: 22) ao definirem a entrevista como um método de recolha de dados através de conversas orais, individuais ou de grupos, que leva à obtenção de “informações sobre factos ou representações, cujo grau de pertinência, validade e fiabilidade é analisado na perspectiva dos objectivos da recolha de informações”.

Frequentemente utilizada na investigação qualitativa na fase de exploração da generalidade das investigações (Ruquoy, 1997), a entrevista permite recolher dados descritivos do discurso do sujeito que possibilitam que o investigador desenvolva uma ideia sobre como interpreta o entrevistado os assuntos abordados (Bogdan & Biklen, 1994).

De acordo com o nível de liberdade do investigador na colocação das questões ao entrevistado, podemos falar em entrevistas não-directivas (reduzida intervenção do entrevistador e máxima liberdade do entrevistado para falar sobre o tema); entrevistas directivas, perfeitamente estruturadas e em que se tenta que o entrevistado foque apenas o essencial e se evita ao máximo que disperse o seu raciocínio e discurso; e entrevistas semi-directivas, com características de ambos os tipos de entrevista acima referidos, baseadas num guião construído previamente e que ajuda a orientá-las de modo flexível, em que é permitido ao entrevistado falar o quanto quiser e como quiser sobre o tema.

Considerámos, portanto, ser este último tipo de entrevista o que melhor servia os objectivos da nossa investigação, pelo que se mostra pertinente referir brevemente as suas características.

A definição prévia do tema a estudar e das informações que se pretende recolher que conduzam à construção de um guião a utilizar pelo entrevistador são os primeiros pressupostos para a realização de uma entrevista semi-directiva.

Para melhor responder aos objectivos definidos, o guião foi construído de forma organizada, estruturado em blocos, que correspondem àquilo sobre que se pretende que o entrevistado fale, em objectivos específicos para cada um desses blocos ou assuntos a abordar pelo entrevistado, e num formulário de questões para cada bloco articulados com os objectivos específicos. Por se tratar de uma entrevista semi-directiva, as questões colocadas devem ser abertas de modo a não originarem repostas fechadas e pré condicionadas, ou seja, pretende-se que seja o entrevistador a seguir a linha de pensamento do entrevistado, regulando simultaneamente a pertinência das afirmações deste relativamente aos objectivos da investigação, e não o contrário.

Quatro das três entrevistas semi-directivas foram realizadas em casa da observadora participante do Projecto Pensamento e Formação Ético-deontológicos de Professores e formanda da acção “Ética e deontologia profissional” e uma no jardim-de-infância em que uma das entrevistadas trabalha.

Todas as entrevistadas têm o grau académico de licenciatura e ao pertencem mesmo agrupamento de escolas, embora nenhuma delas trabalhe no jardim-de-infância da vila em que se situa o agrupamento, mas em aldeias periférica. À excepção de uma educadora que tem 11 anos de serviços, todas as outras têm entre 21 e 26 anos de serviço.

Em média as entrevistas tiveram a duração de cerca de uma hora.

### **1.2.2. Análise de conteúdo**

Transcritas as entrevistas realizadas às educadoras (Anexo 4) procedeu-se à sua análise de conteúdo (Anexo 5), técnica frequentemente utilizada na investigação em educação por facilitar e aumentar a compreensão do investigador relativamente aos dados recolhidos.

Segundo Bardin (1977), a análise de conteúdo consiste num conjunto de regras e métodos, instrumentos metodológicos passíveis de serem aplicados nas mais variadas situações, em que o factor comum é uma interpretação controlada com base na inferência.

Situada entre o rigor objectivo e a subjectividade, a análise de conteúdo permite descrever objectiva e sistematicamente o conteúdo manifesto da comunicação, tendo como finalidade interpretá-lo (Berelson *in* Vala, 1986) e construir “inferências, válidas e replicáveis, dos dados para o seu contexto” (Krippendorff *cit. por* Vala, 1986: 103). Isto é, a simples descrição dos dados dá lugar à sua interpretação “enquanto atribuição de sentido às características do material que foram levantadas, enumeradas e organizadas” (Bardin, *in* Vala, 1986: 104).

Assim, a análise de conteúdo constitui-se como um processo sistemático caracterizado pelo trabalho dos dados recolhidos de diversas formas: *organiza-os, divide-os em categorias, sintetiza-os* e *retira-lhes as* Quando se fala em análise de conteúdo, tratar significa *codificar* o material, ou seja, transformá-lo sistematicamente e agregá-lo em unidades que possibilitem descrever com exactidão as características pertinentes do contexto (O. R. Holsti, *cit. por* Bardin, 1977).

Na definição das subcategorias, respeitaram-se as regras habitualmente definidas (veja-se, por exemplo, Estrela: 1994): as subcategorias referem-se a um mesmo tipo de informação e formulam-se segundo segundo um critério coerente (homogeneidade), esgotam a totalidade dos textos no que estes contêm de conteúdo relativo aos objectivos

do estudo (exaustividade), as unidades de resposta são atribuídas apenas a uma categoria (exclusividade) e adaptáveis ao conteúdo e ao objectivo (adequação e pertinência) e são objectivas, isto é, diferentes codificadores apresentam resultados iguais.

Para Bardin (1977) as fases da análise de conteúdo desenvolvem-se em torno de três eixos sequenciais: a *pré-análise*; a *exploração do material*; e o *tratamento dos resultados*, a *inferência* e a *interpretação*.

A *pré-análise* consiste na fase da organização. Tempo de intuições cujo principal objectivo é a operacionalização e sistematização das ideias iniciais, de modo a alcançar um esquema rigoroso, flexível, no entanto, do desenvolvimento das operações sucessivas num plano de análise. Por outras palavras, nesta fase o investigador selecciona os documentos para análise, formula as hipóteses e os objectivos e elabora os indicadores, procedendo, por último, à preparação do material que, posteriormente será explorado e tratado. Segue-se a fase de *exploração do material* em que o investigador estuda o material recolhido e já submetido a uma pré-análise no sentido de tratar e interpretar os resultados obtidos. Por fim, o investigador procede ao *tratamento dos resultados obtidos e à sua interpretação*, fase longa (Bardin, 1977), relacionada, sobretudo, com “operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas” (Idem, Ibidem), ou seja, os dados obtidos são alvo de tratamento de modo a constituírem-se como significativos e válidos. Neste sentido, mostra-se necessário e pertinente conhecer a razão pela qual se procede à análise, explicitando-a de forma a saber como tratar o material.

No nosso estudo, a partir da leitura dos protocolos das quatro entrevistas realizadas identificaram-se os diversos excertos dos discursos que contribuem para a concretização dos nossos objectivos, transformando-os em unidades de registo, unidades que possibilitem descrever com exactidão as características pertinentes do contexto (O. R. Holsti, *cit. por* Bardin, 1977).

À elaboração de uma primeira grelha de análise, constituída por categorias, subcategorias e unidades de registo para registo da análise de cada um dos 4 discursos, seguiu-se o desenho de uma grelha final, na qual se mantiveram as categorias e subcategorias anteriormente identificadas, e em que as unidades de registo deram origem a indicadores, ou seja, fragmentos de texto que, podendo ou devendo reunir várias unidades de registo, deveriam corresponder àquilo que os entrevistados

mostraram que pensam acerca de determinado aspecto. O sistema final de categorias e subcategorias é o seguinte (Quadro 2):

<b>Tema</b>	<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>
<b>Concepções da profissão docente</b>	Finalidades/funções da profissão	Desenvolvimento das crianças
		Articulação com o papel educativo da família
	Transversalidade das finalidades/funções aos outros níveis de ensino	Não são transversais
		Parcialmente transversais
<b>Manifestações da dimensão ética da profissão docente</b>	Domínios	Relação com os alunos
		Em todo o processo educativo
		Organização curricular
		Relação com os pais
	Princípios/valores	Em relação à sociedade
		Em relação ao outro em geral
		Em relação aos alunos
		Em relação aos colegas
		Em relação aos pais
		Em relação às auxiliares
	O bem do aluno	Centrado no aluno
		Centrado nas condições do processo educativo
		Centrado no processo educativo
	Justiça no ensino	Foco
		Princípios associados à justiça
Dificuldades no exercício da justiça		
<b>Problemas e dilemas éticos</b>	Problemas éticos	Em relação à família
		Em relação às auxiliares
		Em relação ao comportamento dos alunos
	Dilemas éticos	Em relação aos colegas
		Em relação à família
		...
<b>Formação ética do professor</b>	Formação inicial	Formação recebida
		Necessidades declaradas
	Formação contínua	Formação recebida

		Atitude face à formação
		Objectivos
		Estratégias
		Modalidades

Posteriormente à obtenção dos resultados significativos e válidos e à sua codificação e categorização, o investigador começa a inferir e interpretar de acordo com os objectivos que se propôs atingir ou que sejam relativos a descobertas com que não contava.

## 2. Apresentação e análise dos resultados prévios à formação

### 2.1. Resultados da análise estatística dos questionários

Apresentamos de seguida os resultados mais significativos orientadores da entrevista semi-directiva obtidos nos 23 pré-questionários respondidos por educadores de infância. Assim, referir-nos-emos aos blocos concepções de ética, atitude face ao código deontológico, valores orientadores da conduta profissional e valores a desenvolver nos alunos e aos problemas e dilemas éticos da profissão.

#### *Concepções de ética*

O quadro seguinte apresenta a distribuição das respostas dos itens desse bloco. Observando o quadro, verifica-se que a concepção de ética com que a totalidade das formandas concorda ou concorda totalmente remete para a afirmação “a ética é uma relação de respeito pelo outro”. Em oposição, o item que suscita maior desacordo (cerca de 39%, obtidos através da soma das percentagens de desacordo completo e desacordo) afirma que a “ética é agir da forma que cada um considera mais correcta”. Este item e o que remete a ética para uma sensibilidade aos contextos e às necessidades específicas dos outros que gera maior percentagem de indecisões, aproximadamente 22%.

Tendo em conta a totalidade das respostas dadas a este bloco de itens, podemos inferir que se a concepção formal da ética predomina sobre a concepção afectiva, alguns inquiridos parecem considerar em simultâneo a vertente afectiva e relacional. Por outro lado, o subjectivismo ético suscita muitas indecisões.

	DC	D	NC/ND	C	CC
a. ética é definir regras para agir em função do bem	1	2	2	12	6
	4,30%	8,70%	8,70%	52,20%	26,10%
b. ética é uma reflexão sobre o bem e o mal	0	4	4	9	6

	0,00%	17,40%	17,4	39,10%	26,10%
c. ética é agir da forma que cada um considera mais correcta	2	7	5	5	4
	8,70%	30,40%	21,7	21,70%	17,40%
d. ética é uma relação de respeito pelo outro	0	0	0	14	9
	0,00%	0,00%	0,00%	60,90%	39,10%
e. ética é agir de acordo com sentimentos e emoções associados ao que se julga ser o bem do outro	3	1	3	10	6
	13,00%	4,30%	13,00%	43,50%	26,10%
f. ética é uma sensibilidade aos contextos e às necessidades específicas dos outros	1	2	5	7	8
	4,30%	8,70%	21,70%	30,40%	34,80%
g. ética é a avaliação dos efeitos da acção em relação o bem do maior número de pessoas	0	4	2	8	9
	0,00%	17,40%	8,70%	34,80%	39,10%

Quadro 3 – Concepções de ética: Frequências e Percentagens

Como mostra o quadro seguinte, as opiniões dos formandos sobre a concepção de ética com que mais se identificam distribuem-se por todas as concepções apresentadas, sendo que a mais escolhida, por cerca de 26% dos inquiridos, é a que remete para a ética enquanto avaliação dos efeitos da acção em relação o bem do maior número de pessoas, logo seguida da que remete para o respeito pelo outro, que reúne aproximadamente 22% das escolhas.

	a	b	c	D	e	f	G	nr
Alínea correspondente à definição	4	1	2	5	2	2	6	1
	17,4%	4,3%	8,7%	21,7%	8,7%	8,7%	26,1%	4,3%

Quadro 4 – Alínea correspondente à definição

### *Atitude face ao código deontológico*

Contrariando os resultados de alguns estudos qualitativos, os professores inquiridos discorda quanto ao facto de um código deontológico ter mais inconvenientes que vantagens (cerca de 48% discorda ou discorda completamente). No entanto, também não se verificam elevadas percentagens de acordo, mas antes uma posição de indecisão por parte de cerca de 30% dos respondentes.

Apesar disso pensamos poder afirmar do elevado acordo em relação à desejabilidade da sua existência, uma vez que a quase totalidade, cerca de 87% dos inquiridos diz concordar ou concordar completamente.

No nosso ponto de vista, esta opinião pode espelhar a insegurança que se vive actualmente na profissão docentes e, conseqüentemente, a necessidade de sentirem que existe uma responsabilidade partilhada por todos que lhes devolva a segurança de outros tempos.

	DC	D	NC/ND	C	CC
Um código deontológico tem mais inconvenientes que vantagens	2	9	7	3	0
	8,70%	39,10%	30,40%	13,00%	0,00%
É desejável a existência de um código deontológico para os professores	0	0	3	11	9
	0,00%	0,00%	13,0%	47,80%	39,10%

Quadro 5 – Atitude face ao código deontológico: Frequências e Percentagens

### **Valores orientadores da conduta profissional e valores a desenvolver nos alunos**

Como pode ver-se no quadro abaixo, o conjunto de princípios e valores orientadores da vida profissional merece o consenso muito alargado. Aliás, apenas o altruísmo e a beleza são considerados por 1 e 5 inquiridos, respectivamente, como valores pouco importantes, todos os outros são-no moderadamente, muito ou extremamente. Reportando-nos às percentagens obtidas na escala, seis valores, nomeadamente a justiça, o respeito, a responsabilidade, a solidariedade, a verdade e a honestidade merecem o acordo ou total acordo de todos os inquiridos, valores estes que nos parecem importantes na conduta profissional.

O quadro abaixo mostra que, os valores que pretendem que os alunos desenvolvam estão em consonância com os valores norteadores da conduta profissional. A beleza volta a ser o valor a que os inquiridos atribuem menos importância, cerca de 48%, e aquele que suscita mais indecisões quanto à sua importância, sendo que aproximadamente 35% o consideram moderadamente importante.

Os valores de respeito, responsabilidade, verdade e honestidade continuam a ser os mais votados, juntando-se a estes agora a amizade, a liberdade, a tolerância e a dignidade, todos eles considerado muito ou extremamente importantes por cerca de 96% dos inquiridos.

Em síntese, verifica-se grande sintonia entre os valores que os professores elegem como orientadores da sua conduta profissional e aqueles que gostariam que os seus alunos desenvolvessem.

	Enquanto valores orientadores da sua conduta profissional					Enquanto valores que pretende que os seus alunos desenvolvam				
	NI	PI	mI	MI	EI	NI	PI	mI	MI	EI
O bem do aluno	0	0	0	10	12	0	0	0	9	11
	0%	0%	0%	43,5%	52,2%	0%	0%	0%	39,1%	47,8%
Justiça	0	0	0	11	12	0	0	0	10	11
	0%	0%	0%	47,8%	52,2%	0%	0%	0%	43,5%	47,8%
Respeito	0	0	0	5	18	0	0	0	4	18
	0%	0%	0%	21,7%	78,3%	0%	0%	0%	17,4%	78,3%
Responsabilidade	0	0	0	8	15	0	0	0	7	15
	0%	0%	0%	34,8%	65,2%	0%	0%	0%	30,4%	65,2%

	0	0	0	7	16	0	0	0	6	15
Solidariedade	0%	0%	0%	30,4%	69,6%	0%	0%	0%	0%	65,2%
	0	0	1	12	10	0	0	0	10	12
Amizade	0%	0%	4,3%	52,2%	43,5%	0%	0%	0%	43,5%	52,2%
	0	0	4	11	8	0	0	0	11	11
Liberdade	0%	0%	17,4%	47,8%	34,8%	0%	0%	0%	47,8%	47,8%
	0	0	0	3	20	0	0	0	4	18
Verdade	0%	0%	0%	13,0%	87,0%	0%	0%	0%	17,4%	78,3%
	0	0	0	2	21	0	0	0	3	19
Honestidade	0%	0%	0%	8,7%	91,3%	0%	0%	0%	13,0%	82,6%
	0	5	6	10	1	0	2	8	8	3
Beleza	0%	21,7%	26,1%	43,5%	4,3%	0%	8,7%	34,8%	34,8%	13,0%
	0	0	2	5	16	0	0	2	9	11
Autenticidade	0%	0%	8,7%	21,7%	69,6%	0%	0%	8,7%	39,1%	47,8%
	0	0	1	11	11	0	0	0	10	12
Tolerância	0%	0%	4,3%	47,8%	47,8%	0%	0%	0%	43,5%	52,2%
	0	1	3	12	6	0	1	3	9	7
Altruísmo	0%	4,3%	13,0%	52,2%	26,1%	0%	4,3%	13,0%	39,1%	30,4%
	0	0	1	5	17	0	0	0	5	17
Dignidade	0%	0%	4,3%	21,7%	73,9%	0%	0%	0%	21,7%	73,9%
	0	0	1	10	11	0	0	1	8	12
Esforço	0%	0%	4,3%	43,5%	47,8%	0%	0%	4,3%	34,8%	52,2%
	0	0	2	6	14	0	0	2	8	11
Trabalho	0%	0%	8,7%	26,1%	60,9%	0%	0%	8,7%	34,8%	47,8%

Quadro 6 – Valores: Frequências e Percentagens

### ***Problemas e Dilemas Éticos***

As respostas dos inquiridos distribuem-se pelos 5 pontos da escala, o que indica que alguns dos dilemas apresentados nunca ou raramente foram vivenciados por alguns professores.

No quadro seguinte pode observar-se que os dilemas de relação com as famílias pertencem ao conjunto daqueles que os inquiridos afirmam vivenciar com mais frequência. Por exemplo, o dilema “Lidar com todas as famílias de igual modo ou atender às suas necessidades específicas” é, de longe, o mais vivenciado pelos inquiridos: um total de 73,9% posicionou-se nos pontos 4 (frequentemente) e 5 da escala (muito frequentemente). Também os dilemas “Atender às necessidades globais da turma ou atender às necessidades particulares de alguns alunos” e “Manter-me neutro não interferindo nos valores dos alunos ou transmitir os valores que eu considero importantes”, são experimentados frequentemente e muito frequentemente por um total 52,1% e 43,5% dos inquiridos, respectivamente.

Entre os menos vivenciados, contam-se dilemas relativos aos colegas ou outros intervenientes educativos (não denunciar um colega prejudicando os alunos ou fazê-lo,

fazendo-o perder o emprego ou manter a confiança num funcionário ou atender aos indícios que existem contra ele), relativos à autoridade (adoptar estratégias punitivas ou perder a autoridade, expulsar o aluno da aula ou arriscar uma estratégia mais formativa) e relacionados com a avaliação (Reprovar quem não atinge os objectivos mínimos ou baixar o nível de exigência).

O conflito de valores entre o eu individual do professor e a sua vida profissional e entre uma maior dedicação à profissão ou à família são dilemas que os inquiridos também dizem experimentar com frequência.

	N	R	AV	F	MF	Nr
Actuar de acordo com o que acredito ser o bem do aluno ou submeter-me às regras da escola	2 8,7%	2 8,7%	8 34,8%	6 26,1%	4 17,4%	1 4,3%
Intervir junto dos colegas quando estes actuam de forma negligente ou ignorar essas situações por serem colegas	2 8,7%	6 26,1%	6 26,1%	8 34,8%	0 0%	1 4,3%
Lidar com todas as famílias de igual modo ou atender às suas necessidades específicas	0 0%	1 4,3%	4 17,4%	12 52,2%	5 21,7%	1 4,3%
Expulsar o aluno da aula em situação de violência ou tentar uma estratégia mais formativa	8 34,8%	5 21,7%	6 26,1%	2 8,7%	1 4,3%	1 4,3%
Actuar tendo em conta a perspectiva da família ou actuar de acordo com que penso ser o bem do aluno	0 0%	1 4,3%	10 43,5%	9 39,1%	2 8,7%	1 4,3%
Utilizar métodos mais práticos para o professor ou utilizar aqueles que permitem um melhor desenvolvimento do aluno	3 13,0%	2 8,7%	7 30,4%	7 30,4%	3 13,0%	1 4,3%
Não denunciar um mau professor prejudicando os alunos ou contribuir para colocar o professor em situação de desemprego	17 73,9%	3 13,0%	1 4,3%	0 0%	1 4,3%	1 4,3%
Classificar o aluno tendo em conta apenas os resultados ou considerar também o esforço e as atitudes na sala de aula	6 26,1%	4 17,4%	6 26,1%	4 17,4%	1 4,3%	2 8,7%
Manter a confiança num colega ou num funcionário em quem sempre se confiou ou dar crédito aos indícios que existam contra a pessoa	5 21,7%	7 30,4%	5 21,7%	4 17,4%	1 4,3%	1 4,3%
Adoptar estratégias punitivas indo contra a minha consciência ou perder a autoridade em relação ao aluno	10 43,5%	7 30,4%	3 13,0%	1 4,3%	1 4,3%	1 4,3%
Atender às necessidades globais de turma ou atender às necessidades particulares de alguns alunos	0 0%	3 13,0%	7 30,4%	7 30,4%	5 21,7%	1 4,3%
Manter-me neutro não interferindo nos valores dos alunos ou transmitir os valores que eu considero importantes	5 21,7%	2 8,7%	5 21,7%	6 26,1%	4 17,4%	1 4,3%
Reprovar quem não atinge objectivos mínimos ou baixar o nível de exigência	12 52,1%	3 13,0%	4 17,4%	2 8,7%	1 4,3%	1 4,3%
Lutar pelos meus direitos, aderindo a greves ou cumprir o dever de assiduidade	4 17,4%	4 17,4%	7 30,4%	4 17,4%	3 13,0%	1 4,3%
Dedicar-me inteiramente à minha profissão ou privilegiar a minha família	3 13,0%	3 13,0%	7 30,4%	4 17,4%	5 21,7%	1 4,3%

Quadro 7 – Problemas e Dilemas Éticos: Frequências e Percentagens

Em síntese, as concepções de ética seleccionadas, embora não isentas de alguma ambiguidade, relacionam-se sobretudo com uma concepção formal de ética, embora para alguns esta coexista com uma concepção afectiva. Talvez o subjectivismo ético de cada inquirido possa explicar a dispersão quanto à alínea com que os inquiridos mais se identificam, a alínea g) que aponta para uma concepção consequencialista de ética é a mais escolhida.

Contrariamente ao que têm mostrado alguns estudos qualitativos, a maioria dos inquiridos consideram desejável a existência de um código deontológico da profissão docente.

Verifica-se grande coincidência entre os valores orientadores da conduta e os valores que os educadores pretendem que os alunos desenvolvam, sendo eles o respeito, a responsabilidade, a verdade, a honestidade. Quer nuns, quer noutros verificamos que não se verifica a atribuição de importância a nenhum dos valores, o que se poderá explicar por se tratar de valores muito consensuais na sociedade portuguesa. Parece-nos também próprio da sociedade portuguesa o predomínio dos valores éticos sobre os estéticos.

Atendendo ao conjunto das respostas, poderá concluir-se que os dilemas dos professores se relacionam não só com o exercício da sua profissionalidade mas com uma concepção do profissionalismo enquanto ideal de serviço e com uma concepção de ética da sua função enquanto educadoras.

## **2.2. Resultados da análise de conteúdo das entrevistas semi-directivas**

Depois de analisados os itens do questionário que constituem os temas que consideramos terem implicações mais pertinentes para a formação, analisamos agora os resultados das entrevistas semi-directivas realizadas a quatro educadoras de infância que integraram posteriormente o grupo de formação com quem trabalhámos.

Antes de entrarmos na análise pormenorizada das categorias, subcategorias e indicadores, damos conta dos temas de que estas emergem, pretendendo proporcionar, assim, uma melhor compreensão do conjunto dos dados.

Foram quatro os temas abordados nas entrevistas: 1) Concepções da profissão docente, 2) Manifestações da dimensão ética da profissão docente, 3) Problemas e dilemas éticos e 4) Formação ética do professor.

### **Tema 1 – Concepções da Profissão Docente**

### ***Categoria 1 – Finalidades/funções da profissão***

A categoria finalidades/funções da profissão docente subdivide-se em duas subcategorias, **desenvolvimento das crianças** e **articulação com o papel educativo da família**, cada uma das quais constituída por diversos indicadores, como se pode ver pelo quadro seguinte.

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
<b>Finalidades/ funções da profissão</b>	Desenvolvimento das crianças	Promover a aprendizagem da criança
		Favorecer a estruturação interior da criança
		Contribuir para a formação do cidadão
		Contribuir para a felicidade da criança
		Contribuir para o bem-estar da criança
		Promover o desenvolvimento integral da criança
		Promover a formação pessoal e social da criança
		Promover a formação axiológica da criança
		Promover a assunção de responsabilidade pelos erros
		Servir de modelo à criança
		Promover comportamentos eticamente orientados
		Salvaguardar os interesses da criança
		Estabelecer uma boa relação com a criança
	Articulação com o papel educativo da família	Articular com a família
		Apoiar a família
Complementar o trabalho da família		

Quadro 8 – Finalidades/funções da profissão

Na primeira subcategoria, **desenvolvimento ético das crianças**, encontram-se como indicadores mais partilhados *contribuir para a formação do cidadão* (“formação pessoal da criança que se vai tornar, futuramente, um cidadão” – A1; a interagirem uns com os outros numa base de civismo e de educação essencialmente” – A2; “ajudar a criança como futuro cidadão responsável, crítico” – E4) e *promover a formação axiológica da criança* (“eu acho que o papel do educador é muito importante no sentido também da transmissão de valores” – A1; “na base sempre da sinceridade” – A3; “valorizo muito a área do desenvolvimento pessoal e social, área que está directamente relacionada com a minha função como educadora de valores” – A4), ambos referidos

por três entrevistadas. A estes, seguem-se os indicadores *contribuir para o bem-estar da criança* e *servir de modelo à criança*, referido por duas das quatro entrevistadas.

O discurso das entrevistadas no que respeita a esta categoria traduz-se maioritariamente em indicadores individuais e não partilhados, tais como: *promover a aprendizagem, favorecer a estruturação interior, contribuir para a felicidade, promover o desenvolvimento integral, promover a formação pessoal e social, promover a assunção de responsabilidade pelos erros, promover comportamentos eticamente orientados, salvaguardar os interesses da criança e estabelecer uma boa relação criança-educadora*.

A segunda subcategoria – **articulação com o papel educativo da família** – é apenas referida pelas educadoras A2 e A3. Na opinião de ambas, uma das finalidades/funções da profissão docente é a *articulação com a família* como traduzem, por exemplo, os seguintes excertos: “tentar trabalhar em articulação com a família” (A2) e “eu envolvo muito a família em todo o processo educativo” (A3). As finalidades/funções de *apoiar a família* e *complementar o trabalho da família* estão presentes apenas no discurso da entrevistada A2.

### ***Categoria 2 – Transversalidade das finalidades/funções aos outros níveis de ensino***

Fazem parte desta categoria as seguintes subcategorias: **não são transversais** e **parcialmente transversais**.

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
Transversalidade das finalidades/funções aos outros níveis de ensino	Não são transversais	Fragmentação do ensino
		Falta de reconhecimento e colaboração entre os pares
		Rigidez nos outros níveis
	Parcialmente transversais	Progressiva flexibilização em todos os graus

Quadro 9 – Transversalidade das finalidades/funções aos outros níveis de ensino

As entrevistadas A1 e A2 estão de acordo quanto à **não transversalidade** das finalidades/funções da profissão a outros níveis de ensino, ambas por considerarem que existe *falta de reconhecimento e colaboração entre os pares*. A entrevistada A1 pensa também que existe *fragmentação do ensino* em Portugal, “o 1.º ciclo não entende muito bem o que é que o pré-escolar faz e depois chega-se ao 2.º ciclo e acho que também

não” (A1), enquanto que para a entrevistada A2 nos outros níveis de ensino para além do pré-escolar existe muita *rigidez*, pois “se calhar agarram-se muito a um programa que têm que cumprir” (A2).

Do discurso da entrevistada A3 emerge a segunda subcategoria desta categoria que diz respeito à **transversalidade parcial** das finalidades/funções da profissão, na medida em que, na sua opinião, se verifica uma *progressiva flexibilização em todos os graus de ensino*, que o excerto seguinte traduz: “acho que todos os docentes hoje, estão empenhados nesse sentido”.

## **Tema 2 – Manifestações da dimensão ética da profissão docente**

Este tema é constituído por quatro categorias: 1) Domínios, 2) Princípios/valores, 3) O bem do aluno e 4) Justiça no ensino.

### ***Categoria 1 – Domínios***

Do discurso das entrevistadas emergem quatro subcategorias respeitantes aos **domínios** nos quais se manifesta a dimensão ética da profissão docente: relação com os alunos, relação com os pais, em todo o processo educativo e organização curricular, por ordem decrescente de frequência de indicadores.

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
Domínios	Relação com os alunos	Justificação de opções do professor
		Promoção do respeito pelo outro
		Promoção de boas maneiras
		Autonomia na gestão de conflitos
		Promoção de boas maneiras
		Reforço
		Disponibilidade
		Promoção do espírito crítico
		Actuação justa
		Promoção da partilha
	Em todo o processo educativo	Transversalidade permanente da ética
	Organização curricular	Apresentação dos conteúdos
	Relação com os pais	Promoção de uma relação positiva

		Apelo à participação dos pais
		Partilha com a família

Quadro 10 – Domínios éticos

O domínio da **relação com os alunos** é, mais uma vez, o mais partilhado pelas entrevistadas, sendo a *promoção do respeito pelo outro* (A3 e A4) e a *autonomia na gestão de conflitos* (A2 e A3) os únicos indicadores referidos por mais do que uma educadora. Ainda na relação com os alunos encontram-se indicadores não partilhados como a *justificação de opções do professor*, a *promoção de boas maneiras*, o *reforço*, a *disponibilidade*, a *promoção do espírito crítico* e a *promoção da actuação justa*.

A subcategoria **relação com os pais** é partilhada por duas entrevistadas. Ambas afirmam *apelar à participação dos pais*, constituindo-se como exemplos os excertos que se seguem: “tento que eles participem no desenvolvimento das minhas actividades” (A4) e “pedir ajuda aos pais para colaborarem nesse sentido para não ser um trabalho só isolado” (A2). A educadora A4 refere ainda a *promoção de uma relação positiva*, enquanto que a educadora A2 menciona a *partilha com a família*, “partilhar tudo o que há de bom, tudo o que há de mau”.

A educadora A4 refere ainda a *transversalidade permanente da ética a todo o processo educativo*, considerando que “a ética deve estar sempre presente” à qual junta a **organização curricular** também como domínio em que a dimensão ética se manifesta.

### ***Categoria 2 – Princípios/valores***

Os princípios/valores pelos quais as educadoras pautam a sua conduta originam seis subcategorias: **em relação à sociedade**, **em relação ao outro em geral**, **em relação aos alunos**, **em relação aos colegas**, **em relação aos pais** e **em relação às auxiliares**.

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
Princípios/Valores	Em relação à sociedade	Partilha
		Trabalho de grupo
	Em relação ao outro em geral	Respeito
	Em relação aos alunos	Ajuda
		Partilha
		Trabalho de grupo
		Tolerância
		Compreensão

		Boas maneiras
		Respeito pelo outro
		Bem
		Segurança
		Felicidade
		Auto-confiança
		Auto-estima
		Relação de confiança
		Verdade
		Justiça
		Aquisição de regras
		Paz
		Respeito pelos recursos
	Em relação aos colegas	Partilha
		Entreajuda
		Justiça
	Em relação aos pais	Colocar-se no lugar do outro
		Abertura
		Diálogo
		Colaboração
		Respeito
		Justiça
		Valorização
		Educação
		Confiança
		Auto-estima
	Em relação às auxiliares	Respeito
Justiça		

Quadro 11 – Princípios/valores

A enumeração de valores/princípios **em relação aos alunos** é transversal no discurso das quatro entrevistadas, sendo o *respeito pelo outro* o único partilhado por todas. À *partilha*, referida por três educadoras e às *boas maneiras*, apontadas por duas, seguem-se princípios/valores apenas referidos por uma entrevistada: a *ajuda*, o *trabalho de*

*grupo, a tolerância, a compreensão, o bem, a segurança, a felicidade, a auto-confiança, a auto-estima, a relação de confiança, a verdade, a justiça, a aquisição de regras, a paz e o respeito pelos recursos.*

A subcategoria **em relação aos pais** é a segunda a desdobrar-se em maior número de indicadores. Também nesta subcategoria o *respeito* é um dos valores mais partilhados, referido por duas entrevistadas (A2 e A4), seguido do *diálogo* apontado pelas educadoras A2 e A3. A educadora A4 refere ainda a *justiça*. Colocar-se no lugar do *outro* é o único princípio/valor referido pela entrevistada A1 em relação aos pais. A *abertura* e a *colaboração* estão presentes apenas no discurso da entrevistada A3, enquanto que os princípios/valores de *valorização, educação, confiança e auto-estima* são referidos somente pela educadora A2.

Segue-se a subcategoria **em relação aos colegas** composta por três indicadores que traduzem os princípios/valores presentes nos discursos das educadoras A1, A3 e A4: *partilha* (A1), *entreeajuda* (A3) e *justiça* (A4).

O *respeito* como princípio/valor **em relação ao outro em geral** é referido pelas educadoras A1 e A4, sendo que a primeira menciona ainda a *partilha* e o *trabalho de grupo* como princípios/valores **em relação à sociedade** e a última o *respeito* e a *justiça em relação às auxiliares*.

Como se verifica, há valores que são recorrentes nas diferentes áreas da acção, enquanto alguns surgem apenas em algumas, o que poderá significar que a sua relevância varia consoante os contextos.

### ***Categoria 3 – O bem do aluno***

No que respeita ao que as entrevistadas entendem pelo bem do aluno, emergem dos seus discursos três subcategorias: centrado no aluno, centrado no processo educativo e centrado nas condições do processo educativo, que se desdobram em subcategorias e um maior número de indicadores.

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
O bem do aluno	Centrado no aluno	Respeito
		Auto-confiança
		Felicidade
		Segurança
		Integração
		Tranquilidade

		Apoio
		Integridade física
		Criatividade
		Bom relacionamento
	Centrado nas condições do processo educativo	Usufruto de um ambiente agradável
		Duração da permanência na escola
		Existência de espaços confortáveis
		Existência de espaços de descanso
	Centrado no processo educativo	Promover o trabalho de projecto
		Pela promoção de aprendizagens
		Adaptar-se às características dos alunos
		Proporcionar uma pedagogia activa
		Uso do lúdico
		Interacção entre os alunos
		Valorizar o aluno
Promover a aprendizagem pela experiência		

Quadro 12 – O bem do aluno

À excepção do *respeito* e da *felicidade*, referido por duas educadoras (A1 e A4 e A1 e A3, respectivamente), como expressão do **bem do aluno centrado no aluno**, todos os outros indicadores são individuais, ou seja, são referidos apenas por uma das entrevistadas. Assim, encontram-se como indicadores de bem do aluno centrado nele próprio a *auto-confiança*, a *segurança*, a *integração*, a *tranquilidade*, o *apoio*, a *integridade física*, a *criatividade* e o *bom relacionamento*.

O **bem do aluno centrado no processo educativo** é, a seguir ao bem do aluno centrado nele próprio, a subcategoria que reúne maior número de indicadores, dispersos, porém, sendo a *adaptação às características dos alunos* o único referido por mais do que uma educadora. A entrevistada A3 refere ainda que *promover o trabalho de projecto*, *promover aprendizagens básicas* e *interagir com os alunos* é considerar o bem do aluno centrado no processo educativo, enquanto que para a educadora A4 este consiste em *proporcionar uma pedagogia activa*, *fazer uso do lúdico* e *valorizar o aluno*, “a criança vê que está ali uma pessoa que a valoriza, que dá valor ao que diz” (A4).

Por fim, encontra-se a subcategoria constituída por indicadores que expressam o **bem do aluno centrado nas condições do processo educativo**: *existência de espaços confortáveis*, referida pelas educadoras A1, A2 e A4; *usufruto de um ambiente*

*agradável*, apontado por A1 e A2; *duração da permanência na escola e existência de espaços de descanso*, ambos apontados pela educadora A1.

#### ***Categoria 4 – Justiça no ensino***

Relativamente ao conceito de justiça no ensino, os discursos das entrevistadas originam três subcategorias: **foco**, **princípios associados à justiça** e **dificuldades no exercício da justiça**.

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
Justiça no ensino	Foco	Relação com o sistema educativo
		Relação com o outro
	Princípios associados à justiça	Igualdade de oportunidades/de direitos
		Equidade
		Igualdade
		Aceitação
		Não agressão
		Dignidade
		Empatia
		Colocar-se no lugar do outro
	Dificuldades no exercício da justiça	Relatividade do conceito de justiça
Contextualidade		

Quadro 13 – Justiça no ensino

As **dificuldades o exercício da justiça** são referidas pelas educadoras A2 e A3 dada a *relatividade do conceito*, traduzida pelos excertos que se seguem “é muito subjectiva, nós estamos a lidar, vá lá, com pessoas, não podemos quantificar” (A2) e “o justo é muito relativo, nós temos que pôr sempre as coisas concretas para achar o que é justo e o que não é justo, não é?” (A3).

A subcategoria **princípios associados à justiça** é a que reúne maior número de indicadores, constatando-se mais uma vez a forte dispersão de indicadores e, conseqüentemente, a falta de unanimidade no que se refere à *igualdade de oportunidades* (A1), à *aceitação* (A4), à *não agressão* (A3), à *dignidade* (A4), à *empatia* (A2) e ao *colocar-se no lugar do outro* (A2).

São excepção os princípios de *equidade* e *igualdade*, ambos referidos por três educadoras (A1, A4 e A3 e A2, A3 e A4, respectivamente).

A entrevistada A3 faz referência à *relação com o sistema educativo* e à *relação com o outro* como **focos** da justiça no ensino.

### Tema 3 – Problemas e dilemas éticos

Por pretendermos desenvolver uma acção de formação que passe também pela análise de situações problemáticas vividas pelos participantes, pareceu-nos importante a questão relativa aos problemas e dilemas éticos.

Assim, quando questionadas sobre situações originadoras de conflitos de valores, os discursos das entrevistadas deram origem a duas categorias: problemas éticos (situações em que não se verifica propriamente conflito entre duas alternativas, mas que, ainda assim, levantam problemas de resolução) e dilemas éticos, situações em que as educadoras se encontram entre duas alternativas possíveis, que colocam valores em conflito.

Categorias	Subcategorias	Indicadores
Problemas/dilemas éticos	Em relação à família	Valores da família vs valores da escola
		Legitimidade de transmitir valores vs Não legitimidade
	Em relação às auxiliares	Poder da educadora na relação com as famílias vs Poder da auxiliar na relação com as famílias
	Em relação aos colegas	Não chamar a atenção de um colega vs cumprir o dever de chamar a atenção
	Em relação aos alunos	Comportamentos desadequados
		Falta de respeito para com os colegas

Quadro 14 – Problemas éticos

As entrevistadas referem problemas e/ou dilemas éticos **em relação à família**, nomeadamente o *choque de valores família-escola* (por exemplo, “às vezes acho que há um choque entre o que vem de casa, a educação das crianças e aquilo que nós tentamos às vezes transmitir” – A1) e a *dúvida sobre a legitimidade dos valores a transmitir* (A1); **em relação às auxiliares**, devido aos *conflitos de poder entre educadora e auxiliar na relação com a família* (A1); e **em relação ao comportamento dos alunos**, consequência de *comportamentos considerados desadequados*, tais como “aquela

agressividade que, aparentemente é gratuita” (A2) ou “nos primeiros 15 dias ela experimentou tudo, ir enfiar-se noutra sala quando vínhamos no comboio e ela sabia perfeitamente que aquela sala não era a dela, para me testar, não é?” (A3), e *da falta de respeito para com os colegas*, “A criança a brincar em casa cortou o cabelo, com uma tesoura cortou, ele tinha uns caracóis lindos, mas cortou claro que tudo torto (...). E então no outro dia na escola vinham fazer troça dele “Ah ele é careca!” e eu tentei logo ali pôr cobro à situação e dizer “Não, ele está muito bonito!”, porque me incomoda que as crianças comecem logo a criticar e a serem acintosas com o outro.” (A4).

#### **Tema 4 – Formação ética do professor**

Este tema é constituído por duas categorias: formação inicial e formação contínua.

##### ***Categoria 1 – Formação inicial***

Os discursos das entrevistadas no que respeita à formação ética na formação inicial são origem a duas subcategorias: **formação recebida** e **necessidades declaradas**.

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
Formação Inicial	Formação recebida	Falta de preparação ética
		Ausência de formação ética específica
		Formação transversal a algumas disciplinas
		Valorização das atitudes
	Necessidades declaradas	Abordar temas relacionais
		Existência de uma disciplina específica

Quadro 15 – Formação inicial

Quanto à **formação recebida** verifica-se que nenhuma das entrevistadas afirma ter recebido formação ética específica na formação inicial, encontrando-se apenas referências à *valorização das atitudes*, pelas educadoras A3 e A4, e à *transversalidade a algumas disciplinas* como aconteceu na licenciatura da entrevistada A2 que afirma ter tido “algumas disciplinas que abordavam transversalmente a ética”. A educadora A1 tem dúvidas quanto à preparação ética na formação inicial, “acho que nós às vezes também não saímos bem preparados” e reconhece como necessidades *a abordagem de temas relacionais* e *a existência de uma disciplina específica*, necessidade esta apontada também pela entrevistada A4.

##### ***Categoria 2 – Formação contínua***

No que respeita à formação ética na formação contínua, emergem dos discursos das entrevistadas cinco subcategorias: **formação recebida**, **atitude face à formação**, **objectivos**, **estratégias** e **modalidades**.

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
Formação contínua	Formação recebida	Ausência de acções formais
	Atitude face à formação	Atitude favorável
		Atitude ambígua
	Objectivos	Desenvolver-se a nível profissional
		Desenvolver-se a nível pessoal
		Manter-se atento às questões
		Aperfeiçoar-se na resolução de conflitos
	Estratégias	A partir das experiências práticas do dia-a-dia
		Pela partilha de experiências
		Da teoria à prática
		Em pequenos grupos
	Modalidades	Curso
		Oficina
		Projecto

Quadro 16 – Formação contínua

Relativamente à **formação recebida**, à excepção da entrevistada A4, todas as restantes afirmam nunca terem frequentado acções formais no domínio da ética.

A atitude da entrevistada A1 quanto à formação ética na formação contínua é *ambígua* – “eu acho que às vezes fala-se em ética mas acho que não percebemos muito bem o que é a ética, não é?” – enquanto que as restantes assumem uma *atitude favorável*.

Embora coloque algumas reticências quanto à formação contínua no domínio da ética, se frequentasse alguma acção, a entrevistada A1 teria como **objectivo** *desenvolver-se a nível profissional*, tal como a entrevistada A2 que, ao desenvolvimento profissional alia o *desenvolvimento pessoal*. Para a entrevistada A4 o objectivo seria *manter-se atenta às questões* pois, na sua opinião “o adulto precisa de vez em quando de ser chamado a atenção, (...) precisa para não esquecer”.

No que respeita a **estratégias** de desenvolvimento de formação contínua no domínio da ética, três entrevistadas apontam a *utilização de experiências práticas do dia-a-dia*. As restantes estratégias são apontadas apenas por uma educadora: a *partilha de experiências* é referida apenas pela entrevistada A3, a *reunião em pequenos grupos* pela

educadora A4, enquanto que a educadora A1 considera que se deve *partir da teoria para a prática*.

Quanto a **modalidades** de formação as entrevistadas A1 e A3 partilham da opinião de que seria adequada uma *oficina*, sendo que as modalidades de *curso* e *projecto* são defendidas pela educadora A4.

### ***Categoria 3 – Formação contínua baseada na reflexão e discussão de dilemas éticos***

A categoria formação contínua baseada na reflexão e discussão de dilemas éticos subdivide-se em duas subcategorias: **atitude face à formação** e **estratégias**.

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>
Formação contínua baseada na reflexão e discussão de dilemas éticos	Atitude face à formação	Atitude favorável
	Estratégias	Em pequenos grupos
		Pela partilha
		Pelo uso de dilemas éticos hipotéticos

Quadro 17 – Formação contínua baseada na reflexão e discussão de dilemas éticos

A **atitude face à formação** das entrevistadas A2, A3 e A4 é *favorável* quanto à formação contínua baseada na reflexão e discussão de dilemas éticos.

No que respeita a **estratégias**, duas educadoras são da opinião de que deviam constituir-se *pequenos grupos* (A2 e A3) e duas que devia assentar na *partilha* (A2 e A4), enquanto que a entrevistada A4 aponta o *uso de dilemas éticos hipotéticos* como estratégia.

Em síntese, podemos afirmar que em termos de funções/finalidades da profissão as mais acentuadas pelas educadoras entrevistadas são as de contribuir para a formação do cidadão e de promover a sua formação axiológica. Parece-nos, pois, uma constante o reconhecimento do jardim-de-infância como espaço de formação ética, que passa pelo trabalho dos valores e do educador como modelo, dado que o jardim-de-infância se constitui como o espaço privilegiado de socialização da criança depois de esta estar exclusivamente no seio da família. Tal assumpção relaciona-se também com a declarada importância da articulação com a família, passando esta pelo trabalho em articulação e pelo desenvolvimento de um trabalho complementar. A contribuição para o bem-estar da criança, embora menos partilhada, é uma das finalidades/funções declaradas.

A falta de articulação e colaboração entre pares é, no entanto, referida por duas das entrevistadas, chegando uma delas a falar mesmo de fragmentação do ensino em

Portugal. Apenas uma das formandas considera começar a notar-se uma progressiva flexibilização em todos os graus de ensino que resulta numa maior transversalidade.

Das análises efectuadas torna-se evidente que a ética se manifesta em diversos domínios da profissão, nomeadamente na relação com os alunos, mais especificamente na promoção do respeito pelo outro e na autonomia na gestão de conflitos. A relação com os pais é outro dos domínios em que é manifesta a dimensão ética, sobretudo ao nível da promoção de relações positivas e de partilha e do apelo à participação dos pais na vida escolar das crianças.

No que aos princípios/valores concerne, verifica-se mais uma vez que é na relação com os alunos que estes são mais referidos, seguindo-se a sua referência na relação com os pais. Nestes e noutros domínios de relação, verifica-se que o respeito, justiça, a auto-estima, a auto-confiança, a partilha são valores recorrentemente identificados, o que nos leva a afirmar que constituem o leque dos mais importantes.

Para estas educadoras o bem do aluno centra-se principalmente nele próprio e depois no processo educativo e só depois nas condições desse processo. Mais uma vez encontramos o respeito como um dos princípios/valores mais referidos no que respeita ao bem do aluno centrado nele próprio e a adaptação às características dos alunos e o desenvolvimento de um trabalho conjunto como princípios/valores fundamentais quando falamos de bem do aluno centrado nas condições do processo educativo. A existência de espaços confortáveis e de um ambiente confortável vai ao encontro da contribuição para o bem-estar da criança, uma das finalidades/funções identificadas pelas entrevistadas.

A referência a princípios associados à justiça no ensino é mais dispersa, encontrando-se sobretudo princípios não partilhados, isto é, referidos apenas por uma educadora o que pensamos poder relacionar-se com as diferenças nas concepções de justiça de que decorrem as dificuldades no seu exercício resultantes da sua subjectividade/relatividade do conceito.

No que a problemas e dilemas éticos diz respeito, verifica-se que os primeiros foram referidos em maior número que os segundos, talvez porque, pese embora a recorrência de situações de difícil resolução, não são tão frequentes situações em que as educadoras se vêem entre duas alternativas possíveis, que lhes colocam valores em conflito.

Os problemas éticos são mais referidos em relação às famílias e aos comportamentos (desajustados) dos alunos. Quanto a dilemas éticos, mantêm-se os que as educadoras

experimentam em relação às famílias, mas surgem aqueles que vivenciam em relação aos colegas o que poderá ir ao encontro da opinião de algumas entrevistadas em relação à falta de articulação, de reconhecimento e de colaboração entre pares...

No que respeita a formação ética na formação inicial é visível pela análise efectuada que esteve praticamente ausente, pelo menos de forma sistemática e organizada do currículo das licenciaturas das entrevistadas, o que pensamos poder justificar as necessidades que declararam em abordar temas relacionais e em existir uma disciplina de ética específica na formação inicial. Talvez também por isso a maioria das entrevistadas tenha uma atitude favorável em relação à formação ética na formação contínua e apenas uma delas mostre algumas reticências.

Ainda assim, os objectivos das entrevistadas para uma formação ética relacionam-se com o desenvolvimento profissional e pessoal, com uma maior atenção a questões éticas e com o aperfeiçoamento na resolução de conflitos, objectivos que, na sua opinião, seriam alcançados sobretudo em oficinas de formação em que principalmente fizesse uso de estratégias como a utilização de experiências do dia-a-dia.

### **2.3. Análise conjunta dos dados dos questionários e das entrevistas - principais implicações para a formação**

Os dados recolhidos quer nos pré-questionários, quer nas entrevistas realizadas às 4 educadoras que vieram a integrar o grupo de formação, indiciam a existência de uma ética profissional que se constrói dia-a-dia e que constitui, no geral, a aplicação de uma ética pessoal orientadora, por um lado, da conduta do professor e, por outro, da promoção do desenvolvimento ético do aluno. Na verdade, de acordo com “o carácter relacional do acto pedagógico, trata-se, para a maioria dos professores, de uma ética relacional cujo campo de actuação é essencialmente a relação professor/aluno” (Estrela & Afonso, 2009: 54).

Pensamos que levar as educadoras a reflectir sobre isso constitui um objectivo de formação importante do nosso ponto de vista, na medida em que acreditamos que partir do que pensam fará com que atribuam mais sentido às aprendizagens que vão desenvolvendo, assim como à aplicação prática dos conteúdos da formação, para além de que em termos de investigação nos parece mais adequado. A confrontação de opiniões e experiências com os pares constituirá outro dos pontos em que irá assentar a formação, não apenas na tentativa de promover uma maior coesão entre as formandas,

mas também no sentido de “proporcionar uma compreensão sistémica da ética escolar, manifestada e construída continuamente através do currículo expresso e oculto da escola e através do conjunto das relações interpessoais alargadas a todos os participantes da vida escolar, numa prática de cidadania” (idem, ibidem).

A utilização de textos teóricos sobre a ética pessoal e profissional, a responsabilidade docente, os problemas e dilemas éticos, a deontologia da profissão, permitirá o confronto das perspectivas das formandas com as de autores que se debruçam sobre estes temas, o que contribuirá para um aumento dos conhecimentos das formandas a este respeito e para uma melhor compreensão da sociedade actual, em geral, e da profissão docente, em particular.

Os dados relativos à atitude face ao código deontológico serão aproveitados para trabalhar concepções de deontologia e ética profissional, o que implica a discussão em torno de conceitos de bem do aluno e de justiça, e para a elaboração de uma carta de princípios comuns ao grupo de formação.

Os dilemas descritos pelas formandas entrevistadas serão rentabilizados para a apresentação de modelizações sistémicas para a sua melhor compreensão e, eventualmente, resolução e para introduzir as formandas neste método de análise sistémica das situações dilemáticas do dia-a-dia, porque acreditamos que estas, quando desmontadas, contêm o sumo da componente ética na prática profissional. O tratamento dos dilemas será igualmente feito com recurso a textos teóricos que poderão ajudar na reflexão sobre os valores em conflito.

### **3. O plano da formação “Ética e Deontologia Profissional”**

Cruzados e analisados os dados obtidos, fizemos um primeiro esboço do plano da formação em colaboração com a orientadora do estudo e com uma das observadoras participantes do Projecto Pensamento e Formação Ético-deontológicos de Professores, após o que o levámos a discussão a uma das reuniões da equipa de investigação do mesmo projecto. Feitos os ajustes considerados pertinentes pela equipa, elaborou-se a versão definitiva do plano da formação “Ética e Deontologia Profissional” de que seguidamente apresentamos os principais aspectos.

<b>Objectivos/Efeitos a produzir</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ser capaz de distinguir e clarificar os conceitos de ética e deontologia no sentido de definir conceitos comuns dentro do grupo de formação;</li> <li>- Ser capaz de reconhecer as relações entre ética pessoal e profissional;</li> <li>- Ser capaz de reflectir sobre os problemas do quotidiano sob o ponto de vista da ética profissional;</li> <li>- Ser capaz de fundamentar e tomar decisões do ponto de vista ético;</li> <li>- Construção de uma “carta” de princípios comuns, orientadora da acção ética das educadoras do agrupamento.</li> </ul>
<b>Conteúdos da acção</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conceitos de ética e deontologia</li> <li>2. Ética pessoal/ética profissional</li> <li>3. A comunidade educativa e o desenvolvimento ético das crianças</li> </ol>
<b>Metodologia de desenvolvimento da acção</b>	<p>Investigação-acção a partir de situações problemáticas vividas pelos participantes, o que implica reflexão, debate, pesquisa teórica e empírica. Como materiais despoletadores da reflexão serão utilizados pequenos textos teóricos e as representações dos educadores sobre questões éticas e expectativas de formação recolhidas no âmbito de Projecto Pensamento e Formação Ético-deontológicos de Professores.</p>
<b>Avaliação dos formandos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A avaliação dos formandos decorre em conformidade com o Regime Jurídico da Formação Contínua, o n.º 2 do art.º 46 do ECD, aprovado pelo Decreto-lei n.º 15/2007 de 19 de Janeiro e a Carta Circular CCPFC – 3 – 2007 – Setembro.</li> <li>- Avaliação contínua da participação dos formandos e do trabalho desenvolvido ao longo das sessões;</li> <li>- Portfólio produzido pelos formandos sobre os temas que forem objecto da sua reflexão/pesquisa;</li> <li>- Portfólio com uma componente individual de reflexão.</li> </ul>
<b>Avaliação da formação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Produção de relatório escrito pelos formadores-investigadores com contribuição dos formandos.</li> </ul> <p>A formação será avaliada em função dos dados recolhidos junto dos Formandos através do questionário, do Formador, produção de relatório parecer do Consultor.</p>

Quadro 18 – Plano de Formação “Ética e Deontologia Profissional”

A versão integral do plano da formação pode ser consultada no Anexo 6.

É de referir que o plano da formação foi apresentado ao Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua pelo Centro de Formação a que pertence o agrupamento e a acção foi acreditada pelo Conselho. No entanto, uma vez que a

informação da acreditação nos foi dada já no final da formação, o Centro de Formação considerou não poder creditar as formandas.

## **CAPÍTULO III – O Processo Formativo: Apresentação e Discussão de Resultados**

### **1. Descritivo**

A formação teve início no dia 15 de Abril do ano lectivo 2008/2009 e os conteúdos a abordar distribuíram-se por 13 sessões semanais de 2 horas cada, à excepção da 13.<sup>a</sup> que teve a duração de 3 horas, a última dedicada à avaliação.

À excepção das 2.<sup>a</sup> e 13.<sup>a</sup> sessões em que se usaram cartolinas e cola como recursos materiais para a realização de uma actividade que consistia na construção dos “muros” individuais de objectivos e valores do educador na relação com as crianças, na maioria das restantes recorremos ao retroprojector e em todas elas usámos o quadro.

Importa referir que em todas as sessões se procedeu à síntese da sessão anterior, no sentido de consolidar conhecimentos, esclarecer eventuais dúvidas e iniciar a nova sessão de formação. Todas as formandas receberam em cada sessão esta síntese sob a forma escrita.

Semanalmente, as formandas redigiram a avaliação individual de cada sessão, tendo como questões orientadoras da avaliação *O que foi importante para mim nesta sessão? O que fica para minha reflexão?* As avaliações foram recolhidas no final de cada sessão.

Apresentamos de seguida cada sessão de formação, referindo as principais actividades, objectivos e “produtos” para proporcionar uma melhor percepção e compreensão da acção de formação no seu todo (no Anexo 7 podem consultar-se os Sumários de cada sessão).

#### **Sessão 1 – Reconhecimento do grupo de formação**

<b>Actividades</b>	<b>Objectivos</b>
- Apresentação dos participantes com referência a objectivos e expectativas para a formação	- Iniciar a relação entre o grupo e com a formadora - Conhecer os principais objectivos e expectativas das formandas

- Apresentação do projecto Pensamento e Formação Ético-deontológicos de Professores	- Dar a conhecer o Projecto no qual se insere a formação
- Apresentação e discussão do plano de formação à luz dos objectivos e expectativas previamente enunciados	- Dar a conhecer o plano de formação e promover a discussão em torno do mesmo
- Preenchimento do questionário de diagnóstico	- Recolher dados para caracterização do grupo de formação
<b>Produtos:</b> Listagem de objectivos e expectativas    Questionários de diagnóstico respondidos	

## **TEMA 1 – CONCEITOS DE ÉTICA E DEONTOLOGIA**

### **Sessão 2 – Construção do muro individual de objectivos e valores do educador na relação com as crianças**

<b>Actividades</b>	<b>Objectivos</b>
- Construção do muro individual de objectivos e valores “O muro do aluno”	- Facilitar a reflexão individual nos vários objectivos e valores educacionais na relação com os alunos que frequentemente estão implícitos e nas relações entre estes objectivos e os valores das educadoras
- Construção do Muro Geral	- Fomentar a reflexão conjunta e o debate em torno das diferentes organizações hierárquicas de cada uma das formandas, de modo a dar voz aos pontos de vista individuais, mas também para reflectir criticamente e em grupo sobre esses pontos de vista.
<b>Produtos:</b> Muros individuais de objectivos e valores do educador na relação com os alunos    Organização de um muro colectivo de valores	

### **Sessão 3 – Concepções de ética, moral e deontologia**

<b>Actividades</b>	<b>Objectivos</b>
- Levantamento de concepções de ética, moral e deontologia	- Conhecer o que pensam as educadoras sobre o que são a ética, a moral e a deontologia
- Leitura dos textos 1, 2 e 3 em grupo sobre as definições de ética, moral e deontologia	- Formar grupos, ler os excertos previamente seleccionados dos textos sobre ética, moral e deontologia e apresentar grande grupo as sínteses resultantes das leituras efectuadas
- Discussão em torno dos esquemas definidos	- Identificar concepções de ética, moral e

pelos pequenos grupos para a definição dos conceitos de ética, moral e deontologia	deontologia emergentes dos textos
------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------

**Produtos:** Sínteses orais e escritas pelos vários grupos dos conceitos de ética e moral

### **Sessão 4 – Concepções de ética, moral e deontologia**

<b>Actividades</b>	<b>Objectivos</b>
- Continuação sessão anterior – Definição de conceitos: Ética, Moral e Deontologia	- Continuar a discussão da sessão anterior em torno dos conceitos de ética e moral
- Relação com as definições dadas por educadores de infância	- Fazer a ponte com os dados da investigação
- Identificação de um conceito de ética e moral comum ao grupo	- Definir ética e moral
- Redacção de 10/12 linhas sobre os conceitos de ética e moral: O que era para mim a ética antes da discussão? E a moral? O que é para mim a ética após a discussão? E moral? O que é para mim menos claro ainda?	- Definir individualmente os conceitos de ética e moral
- Definição do conceito de deontologia (individualmente)	- Identificar o que é para cada uma das formandas a deontologia
- Identificação de um conceito de deontologia comum ao grupo	- Definir o que é a deontologia para o grupo
- Conclusão do TEMA 1	- Sintetizar conceitos/questões fundamentais do TEMA 1

**Produtos:** Cada grupo produziu um documento orientador da apresentação oral da reflexão em torno dos textos || Redacções individuais sobre os conceitos de ética e moral

## **TEMA 2 – ÉTICA PESSOAL/ÉTICA PROFISSIONAL**

### **Sessão 5 – Deontologia e ética profissional**

<b>Actividades</b>	<b>Objectivos</b>
- Organização dos grupos de trabalho	- Formar os grupos de trabalho
- Discussão sobre o conceito de ética profissional	- Encontrar uma definição comum ao grupo; relacionar com o conceito de ética; identificar semelhanças/diferenças entre os conceitos
- Relação com as definições de ética profissional dadas pelo grupo de formação no questionário	- Fazer a ponte com os dados da investigação
- Início da leitura em grupo dos textos 4 –	- Iniciar a leitura dos textos

<i>Profissionalismo docente e ética e 5 – A deontologia docente em Portugal</i> , da Antologia de Textos	
----------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

**Produtos:** Registo das concepções do grupo sobre ética pessoal e ética profissional e sobre o código deontológico

### **Sessão 6 – Deontologia e ética profissional**

<b>Actividades</b>	<b>Objectivos</b>
- Discussão de aspectos relacionados com a avaliação da acção de formação	- Discutir aspectos relacionados com a avaliação das formandas: Portfólio de grupo com componente de reflexão individual. - Distribuir documento sobre forma de avaliação e sobre portfolios
- Registo dos temas que os grupos pretendem trabalhar e diálogo sobre metodologias de trabalho	- Identificar temas que os grupos pretendem trabalhar
- Registo no fórum de discussão do Projecto	- Proceder ao registo individual no fórum do projecto Pensamento e Formação Ético-deontológicos de Professores para posterior redacção de contributos
- Trabalho de grupo: leitura dos textos 4 e 5 da Antologia de Textos e elaboração de um esquema do texto para apresentar aos colegas na sessão 7	- Continuar a leitura dos textos sobre profissionalismo e deontologia docente - Elaborar esquema dos textos para apresentação oral aos colegas
- Distribuição do texto “Professor/a: Uma profissão em mutação” para redacção de contributo no fórum	- Ler o texto e redigir um contributo no fórum de discussão na parte relativa a <i>Atitude Face ao Código: Algumas questões</i> até à próxima sessão.

**Produtos:** Inexistentes.

### **Sessão 7 – Deontologia e ética profissional**

<b>Actividades</b>	<b>Objectivos</b>
- Esclarecimento pelo director do Centro de Formação de questões relacionadas com a acreditação da acção de formação	- Esclarecer o grupo de formação acerca do pedido de acreditação da acção de formação
- Novo esclarecimento acerca de aspectos relacionados com a avaliação da acção de formação	- Esclarecer dúvidas do grupo de formação que não tenham ficado devidamente esclarecidas na sessão anterior

- Apresentação pelos grupos dos esquemas dos textos 4 e 5 sobre profissionalismo e deontologia docente	- Apresentar ao grande grupo esquemas emergentes da leitura dos textos elaborados por cada pequeno grupo
--------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Produtos:** Sínteses elaboradas em grupo dos textos 4 e 5

### **Sessão 8 – Problemas e dilemas éticos**

<b>Actividades</b>	<b>Objectivos</b>
- Análise de dilemas éticos de educadores de infância	- Apresentar o método da modelização sistémica como método de análise de dilemas-tensões éticos - Promover a discussão em torno dos dilemas-tensões éticos modelizados
- Início dos trabalhos de grupo sobre dilemas-tensões vivenciados	- Iniciar a redacção dos problemas/dilemas éticos que cada grupo pretende trabalhar

**Produtos:** Início da descrição escrita do dilema seleccionado por cada um dos pequenos grupos.

### **Sessão 9 – Problemas e dilemas éticos**

<b>Actividades</b>	<b>Objectivos</b>
- Trabalho em pequenos grupos sobre a análise de dilemas éticos de educadores de infância	- Prosseguir na descrição e análise do dilema de grupo (trabalho em pequenos grupos)
- Acompanhamento grupo a grupo do trabalho de análise dos dilemas	- Acompanhar os vários grupos na análise dos dilemas
- Sugestão de leitura e reflexão sobre os textos 7 - <i>A Responsabilidade Docente</i> e 8 - <i>Uma responsabilidade feita de múltiplas responsabilidades</i>	- Iniciar a leitura de textos sobre a responsabilidade docente

**Produtos:** Continuação da descrição escrita do dilema seleccionado por cada um dos pequenos grupos.

### **Sessão 10 – Carta de Princípios do grupo de formação**

<b>Actividades</b>	<b>Objectivos</b>
- Início da elaboração da Carta de Princípios do grupo de formação	- Iniciar a redacção de princípios, deveres e direitos do educador de infância que o grupo considera deverem constar da sua Carta de Princípios

**Produtos:** Registo escrito de princípios, valores e deveres a incluir na Carta de Princípios

### **Sessão 11 – Carta de Princípios do grupo de formação**

<b>Actividades</b>	<b>Objectivos</b>
- Continuação da elaboração da Carta de Princípios do grupo de formação	- Continuar a redacção de princípios, deveres e direitos do educador de infância que o grupo considera deverem constar da sua Carta de Princípios
<b>Produtos:</b> Registo escrito de princípios, valores e deveres a incluir na Carta de Princípios	

### **TEMA 3 – A COMUNIDADE EDUCATIVA E O DESENVOLVIMENTO ÉTICO DAS CRIANÇAS**

#### **Sessão 12 – Carta de Princípios do grupo de formação**

<b>Actividades</b>	<b>Objectivos</b>
- Conclusão da elaboração da Carta de Princípios do grupo de formação	- Concluir a redacção de princípios, deveres e direitos do educador de infância que o grupo considera deverem constar da sua Carta de Princípios
- Discussão da proposta de carta de princípios da APEI	- Discutir em grande grupo, após leitura individual, a carta de princípios proposta pela APEI
- Leitura do texto 10 – <i>Reflexões para uma formação e desenvolvimento ético-moral dos alunos</i>	- Iniciar a leitura do texto 10

**Produtos:** Registo escrito de princípios, valores e deveres a incluir na Carta de Princípios || Registo escrito da análise da Carta de Princípios da APEI | Carta de Princípios do Grupo de Formação

#### **Sessão 13 – Desenvolvimento moral dos alunos e finalização da formação**

<b>Actividades</b>	<b>Objectivos</b>
- Trabalho em pequenos grupos sobre o texto 10 – <i>Reflexões para uma formação e desenvolvimento ético-moral dos alunos</i>	- Trabalhar em pequenos grupos sobre as questões levantadas pela autora do texto 10 - Apresentar ideias-chave oralmente às colegas
- Construção do muro individual de objectivos e valores “O muro do aluno”	- Promover nova reflexão individual nos vários objectivos e valores educacionais na relação com os alunos que frequentemente estão implícitos e nas relações entre estes objectivos e os valores das educadoras - Identificar se houve mudanças comparativamente com a primeira realização

	desta actividade e, em caso afirmativo, que mudanças
- Avaliação da formação	- Discutir com as formandas a avaliação que fazem da formação - Preencher questionários de avaliação
<b>Produtos:</b> Muros individuais de objectivos e valores do educador na relação com os alunos    Questionários de avaliação da formação e dos formandos	

## 2. Apresentação e análise das perspectivas dos actores acerca do processo formativo

Os resultados que seguidamente apresentamos não serão analisados sessão a sessão por se considerar que seria um processo demasiado exaustivo e menos rico e organizado do que aquele por que optámos: definimos algumas categorias para a análise da formação que consideramos abrangerem a totalidade das sessões.

Com efeito, analisaremos a acção de formação considerando as perspectivas das formandas e da formadora e o cruzamento entre estas acerca de quatro dimensões que nos pareceram terem-se evidenciado ao longo do processo de formação e que, explícita ou implicitamente, estarão presentes na análise da formação em geral.

O esquema seguinte ilustra o modelo de análise por nós definido:

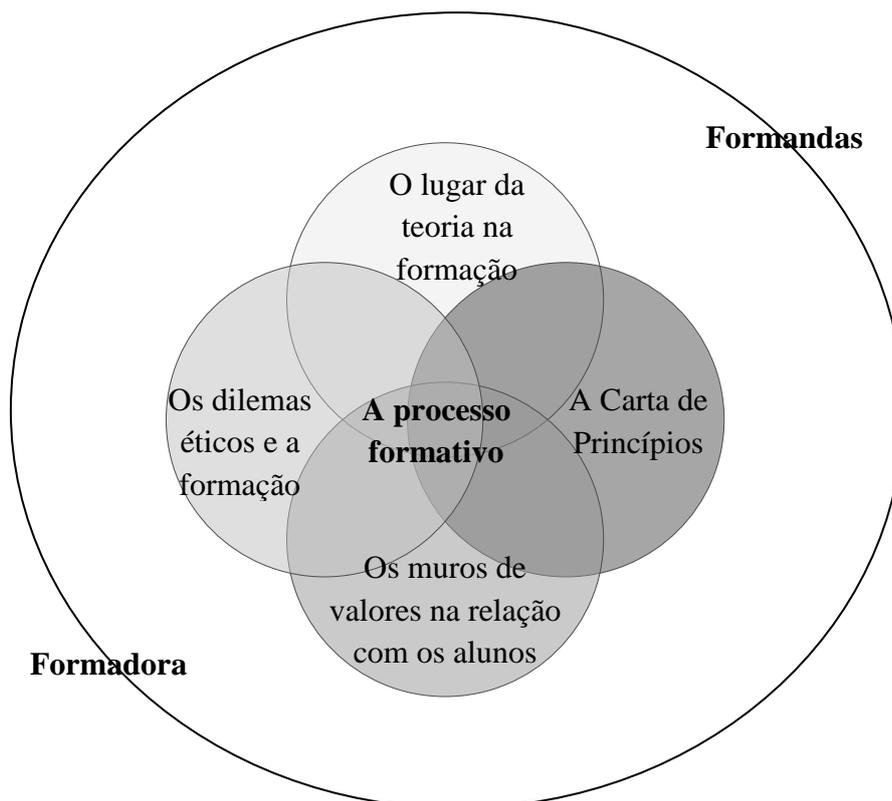


Figura 2 – Modelo de análise do processo formativo

### 2.1. Perspectivas sobre o lugar da teoria na formação

Grande parte das sessões realizou-se com recurso a textos escritos pela equipa de investigação do Projecto Pensamento e Formação Ético-deontológicos de Professores, reunidos na *Antologia de Textos* (Anexo 8) da acção de formação “Ética e Deontologia Profissional” e distribuídos semanalmente às formandas consoante o tema/assunto em análise.

Não iremos aqui analisar o papel da teoria sessão a sessão, mas fazer um apanhado das reflexões/avaliações das formandas e apresentar as nossas reflexões em relação ao conjunto das sessões teóricas. Tratar cada sessão teórica individualmente seria um trabalho demasiado exaustivo e acabaria por não servir o objectivo que pretendemos que é o de reflectir acerca do recurso a textos teóricos para uma formação em torno da ética e deontologia da profissão docente.

O recurso à teoria foi pensado no sentido de oferecer ao grupo de formação textos de base para a compreensão da temática da formação, contribuir para a clarificação de

conceitos-chave e para a consolidação de conhecimentos adquiridos ao longo da formação. Estes foram também os objectivos mais referidos pelas formandas na 1.ª sessão de formação quando questionadas acerca dos objectivos pessoais e expectativas em relação à acção de formação.

A leitura dos textos foi feita individualmente e seguida de análise e discussão em pequenos grupos para posterior partilha oral com o grande grupo ou redacção de sínteses pelos pequenos grupos.

### ***Reflexões/avaliação das formandas***

Seguidamente, apresentam-se as reflexões das educadoras no que respeita às sessões teóricas.

❖ Os conteúdos referidos pelas formandas são predominantemente relativos aos conceitos de ética e moral, à distinção entre ética pessoal e profissional, encontrando-se também algumas referências ao conceito de deontologia.

A clarificação destes conceitos é referida como um dos principais ganhos obtidos nas sessões teóricas por permitir a “tomada de consciência da diferença entre ética e moral”, “desde a sua vertente etimológica às diferentes teorias que enriquecem a caracterização e distinção entre ética e moral”.

Encontra-se também referência a mais-valias relacionadas com a “definição de conceitos em grupo”, o que denota a presença de uma forte componente colaborativa nestas sessões, na medida em que, após a leitura individual, o sujeito não se fecha nas suas próprias concepções, mas partilha com os outros os conceitos presentes nos textos lidos e os seus próprios conceitos criados com a ajuda das leituras efectuadas. Daí que tenham merecido grande destaque as dimensões do debate e partilha de ideias e opiniões com em grupo, que analisaremos com mais pormenor de seguida.

❖ Com a discussão e partilha em pequenos grupos ou em grande grupo das leituras de textos efectuadas individualmente, aspectos, aliás, mais assinalados do que a própria leitura, pretendemos aliar a reflexão individual com a troca colectiva de ideias e experiências. Essa conjugação de processos de reflexão e discussão, referida por quase todas as formandas nas reflexões/avaliações das sessões de natureza teórica, “é saudável. O assunto permite que diferentes questões sejam levantadas, permitindo que a partir de uma permanente reflexão as nossas atitudes sejam de respeito”.

Da reflexão em conjunto, da discussão e da partilha, a grande maioria das formandas refere como fundamental a chegada a consensos: “a partilha das várias opiniões, até se chegar a um consenso”, “É importante a partilha de opiniões individuais chegando a um consenso”.

❖ Mais, a reflexão e a discussão são referidas em estreita articulação com (a mudança de) atitudes e comportamentos: “A reflexão permite uma atitude mais consciente do papel que desempenho do dia-a-dia pessoal e profissional”.

Destacam-se, ainda, as aprendizagens decorrentes destes processos em termos de conhecimento conceptual (“clarificar os conceitos de ética/moral e deontologia”, mas também em termos de desenvolvimento de competências de reflexividade ética sobre a acção e os contextos profissionais:

“a aplicação no contexto da sala de aula”

“reflectir na minha prática profissional e como aplico estes conceitos no quotidiano”

“a reflexão permite uma atitude mais consciente do papel que desempenho no dia-a-dia pessoal e profissional”

“a discussão permite questionar as atitudes na nossa profissão, a ética deve estar presente no dia-a-dia em todo o momento/atitudes e com esta reflexão a nossa/minha ética melhora”

“As trocas efectuadas nestas sessões levam-nos sempre a reflectir sobre a nossa prática”.

### ***Reflexões da formadora a partir da observação participante das sessões***

A metodologia adoptada de leitura de textos teóricos seguida de discussão em grupo, partilha de ideias, de opiniões e experiências foi sempre avaliada pelas formandas como positiva e enriquecedora.

Mais uma vez a voz foi dada às formandas e foi cumprido o objectivo que nos propusemos de assumirmos uma posição de mediação, de incentivo à discussão, de promoção da construção do conhecimento pelas próprias participantes.

À semelhança do que referiram as formandas na reflexão/avaliação destas sessões, a mais-valia notada foi sobretudo de ordem conceptual, o que permite que, progressivamente, as formandas se movimentem com mais facilidade e mais “à

vontade” neste tema, na medida em que o vão começando a compreender melhor e lhe atribuem sentido.

A leitura e discussão dos textos fez as formandas sentirem necessidade de fazer outras leituras, de adquirir outros conhecimentos, sobretudo ao nível dos conceitos, o que evidencia mais uma vez a força do objectivo mais mencionado – clarificação de conceitos – na primeira sessão quando as formandas foram questionadas sobre os seus objectivos e expectativas para esta formação e a realização de um dos objectivos da modalidade de círculo de estudos.

A discussão gerada e o grau de reflexão do grupo parecem indicar, mais uma vez, uma forte relação entre os conhecimentos teórico-conceptuais adquiridos e as vivências do dia-a-dia, tendo as formandas tentado trazer para a discussão exemplos práticos da sua profissão, destacando-se os problemas/dilemas éticos, nomeadamente de relação, que surgem a propósito de diferentes questões. Por exemplo, a discussão em torno do conceito de ética profissional fez trazer à discussão situações de tensão sobre a relação com colegas e com a família dos alunos, como sejam:

- abordar ou não a família sobre questões pessoais/familiares menos boas de que a educadora se apercebe;
- relação com colegas com quem não se tem a melhor relação pessoal mas com que tem que se relacionar profissionalmente.

A conjugação entre teoria e prática, possibilitada por esta discussão ajuda a compreender melhor a temática em estudo, assim como facilita a atribuição de sentido às aprendizagens que se vão realizando.

#### ***Apreciação global das sessões com uma forte componente teórica***

Para Estrela & Afonso (2009: 55), os textos teóricos utilizados na formação “poderão ajudar a pensar os conceitos de justiça, respeito, liberdade e democracia e a melhor definir o conceito de responsabilidade profissional”.

A leitura de textos e a sua discussão em grupo começaram por servir o objectivo, largamente mencionado pelas formandas, de esclarecimento de conceitos e de aspectos teóricos vários em torno da ética e deontologia da profissão docente, acabando por incentivar ao conhecimento e questionamento de si mesmas e das suas diferentes realidades profissionais.

Foi a concepção dos educadores de infância como investigadores que nos levou a adoptar esta metodologia pois, como já afirmámos, a leitura dos textos distribuídos levou algumas formandas a sentirem necessidade de procurar outra bibliografia para aumentarem os seus conhecimentos e esclarecerem algumas dúvidas e de procura de sentido das suas práticas.

Com efeito, nestas sessões foi de uma base teórica que partiram a discussão em grupo e a partilha de experiências do quotidiano profissional das educadoras de infância, promovendo-se, assim, uma forte articulação entre a teoria e as realidades profissionais do grupo de formação. As leituras incentivaram ao questionamento de atitudes e comportamentos e, por vezes, à sua mudança pois, como afirma Ginsburg (*cit. por Esteves, 2002: 122*) em relação aos estudantes/ futuros professores, estes precisam “das destrezas e das ferramentas conceptuais apropriadas para reflectirem criticamente e investigarem acerca da sua própria experiência e acerca de outras, mais amplas, que ocorrem na escola e na sociedade”. Embora o autor se refira a futuros professores, pensamos poder transportar esta ideia-chave para a realidade das educadoras em exercício profissional, pois as mesmas estão a iniciar-se na formação na área da ética e deontologia.

Pensamos poder afirmar que a aposta na componente teórica da formação aliada à discussão em grupo resultou em benefícios vários, referidos inclusivamente pelas formandas que valorizam o papel colaborativo e reflexivo do debate pelo enriquecimento que lhes trouxe em termos de conhecimento de si mesmas, das práticas e das situações profissionais, assim como no que respeita ao desenvolvimento de competências de reflexão, dado pela integração e aplicação de dimensões éticas.

É ainda importante referir que, embora as formandas nem sempre explicitem por escrito o que fica para sua reflexão em cada uma das sessões, a componente teórica, consubstanciada nos textos teóricos que foram objecto de leitura e discussão, parece incentivar à investigação da temática fora dos limites espaço-temporais da acção de formação. E reflectir sobre a inegável componente ética da profissão docente, sobre os princípios e valores a ela associados e partilhar opiniões com colegas, poder ouvir as suas, discutir pontos de vista faz da acção do educador uma acção mais consciente, mais rica porque constantemente questionada, testada, posta em causa, reequacionada.

## **2.2. Os dilemas-tensões e a formação**

Embora não tenhamos centrado a acção de formação apenas na análise de dilemas-tensões da profissão docente, considerámos, à partida, que o tratamento deste tipo de situações se revestiria de particular interesse e pertinência, na medida em que “o quotidiano profissional dos educadores está marcado por situações absolutamente singulares e especialmente delicadas do ponto de vista humano” (Baptista, 2005:119).

O recurso pelas educadoras de infância a exemplos de situações dilemáticas/tensionais concretas foi uma constante em praticamente todas as sessões de formação e, importa referir, todas elas foram, com maior ou menor profundidade, objecto de reflexão e análise em grande grupo.

Com efeito, sendo a prática educativa potenciadora de dilemas-tensões éticos, a metodologia de análise de situações problemáticas/dilemáticas reais vivenciadas pelas formandas representa uma das formas de melhor estabelecer a relação entre teoria e prática na formação e, acima de tudo, de promover o desenvolvimento da responsabilidade ética e do poder de decisão do grupo de formação.

No espaço que se segue centrar-nos-emos nas nossas reflexões/avaliações e nas das formandas acerca da 8.<sup>a</sup> e 9.<sup>a</sup> sessões de formação, a primeira dedicada à apresentação e discussão da análise de dois dilemas-tensões éticos (Actuação da educadora vs. Actuação da família e A colaboração entre educadores na mediação de conflitos entre alunos) à luz do método da modelização sistémica, método de que já demos conta anteriormente e que, em traços gerais é “relevante para compreender estes fenómenos – dilemas e tensões éticas – e uma estratégia da formação ética de professores, com vista ao desenvolvimento de um pensamento e tomada de decisões complexos” (Caetano, 2008), e a segunda dedicada ao trabalho em pequenos grupos em torno dos dilemas-tensões que se propuseram analisar.

Importa referir que a 8.<sup>a</sup> sessão foi conduzida em colaboração com outra formadora, que integra a equipa de investigação do Projecto Pensamento e Formação Ético-deontológicos de Professores e que trabalha há já algum tempo em torno da análise de dilemas-tensões profissionais de educadores e professores com recurso ao método da modelização sistémica.

### ***Análise das reflexões/avaliação das formandas***

De seguida, apresentam-se os aspectos mais focados pelas formandas nas suas reflexões/avaliações escritas desta sessão de formação.

❖ O processo de investigação presente na organização da informação proporcionada pela modelização sistémica foi um dos aspectos mais mencionados, tendo sido considerada “enriquecedora a apresentação esquematizada do dilema”.

Cinco das doze educadoras consideram que este processo de investigação permitiu o desenvolvimento de aprendizagens ao nível do conhecimento de si próprias e das situações, aprendizagens essas proporcionadas pela “desmontagem de uma situação problemática por diversas etapas ou passos para melhor consciencialização do que está envolvido na tomada de decisões”.

Pode dizer-se também que as formandas fizeram, ainda que a um nível mais conceptual nesta sessão, a transferência das potencialidades do processo investigativo na resolução dos dilemas modelizados para a resolução de situações dilemáticas/tensionais do seu quotidiano profissional. Os excertos seguintes constituem bons exemplos disso: “o exemplo de sistematização de um dilema que será extremamente útil na nossa prática”, “a forma sistematizada de trabalhar um dilema podendo assim ajudar a resolver melhor o mesmo”. Aliás, as formandas usaram, elas mesmas, em sessões posteriores os conhecimentos mobilizados na 8.ª sessão e consideraram ser “importante e gratificante perante um dilema seleccionado, observá-lo e desmontar a sua evolução” e “estarmos atentos e registar situações complexas ou que nos incomodam e aprender a reflectir sobre elas à base do que foi registado.”

❖ Os processos de colaboração foram os ganhos desta sessão mais destacados no conjunto das reflexões das educadoras (8 vezes, por 5 educadoras).

A dimensão colaborativa, fortemente destacada pelas formandas, refere-se, por um lado, à partilha de experiências e opiniões com as colegas:

“A troca de opiniões é sempre muito gratificante”

“Foi importante o debate e procura de soluções e, conjunto perante os dilemas apresentados”

“Partilha de dilemas, por vezes, comuns e diálogo sobre a solução”

“Foi importante ouvir outras opiniões diferentes da minha sobre o mesmo assunto”

Por outro lado, do ponto de vista do grupo, está também presente na relação formadoras-formandas, especificamente, na “orientação que foi dada para uma possível

resolução do dilema” e na “ajuda para aprofundarmos o dilema que decidirmos trabalhar”.

❖ Os processos de reflexão, associados aos processos colaborativos, são também acentuados por quatro das doze educadoras. A reflexão faz-se em conjunto com as colegas e formadoras, tendo, por isso, um carácter de colaboração.

Consiste numa reflexão deliberativa iniciada de forma mais consciente durante o processo formativo e que apoia a tomada de decisão – “reflectir nas diferentes hipóteses de resolução de dilemas”. O próprio processo formativo estimula a continuação e aprofundamento da reflexão para além do tempo e espaço formais da formação, uma reflexão de natureza ética sobre as situações dilemáticas concretas do quotidiano profissional do educador e os valores que lhe estão associados: “como tornar consciente a existência de um dilema e que valores me levam a tomar esta decisão e não outra”.

As reflexões escritas das formandas parecem indicar que, primeiramente, são operadas mudanças ao nível do pensamento que, por sua vez, estimulam/podem estimular a mudança de atitudes e comportamentos, como traduz uma das reflexões analisadas: “é importante reflectir sobre os nossos dilemas pessoais e profissionais. Neste sentido poderei melhorar certos comportamentos ou atitudes no meu dia-a-dia escolar.”

Nestas reflexões avaliativas dominam, conteúdos de ordem prática, centrados nos dilemas-tensões e nos processos de formação, mas também conteúdos de ordem contextual que remetem para o conhecimento das situações específicas, e de ordem ética, estes últimos menos referidos.

### ***Reflexões da formadora a partir da observação participante das sessões***

É de salientar, em primeiro lugar, o grande envolvimento da maioria das formandas na discussão e análise dos dilemas-tensões modelizados, o que se revelou vantajoso para o trabalho que cada grupo de formação teve que desenvolver em relação aos dilemas-tensões que se propôs trabalhar.

Os dilemas analisados foram dilemas-tensões de relação, no primeiro caso, na relação entre educadoras, no segundo caso, na relação educadora-família. Como já os dados do Projecto Pensamento e Formação Ético-deontológicos de Professores haviam mostrado, os educadores de infância vivenciam sobretudo dilemas-tensões de relação. As modelizações partiram de dilemas-tensões por elas referidos nas entrevistas iniciais, embora com algum grau de esquematismo que dificultou a sua identificação. A análise

nesta sessão de formação, não tendo recaído sobre dilemas identificados durante a mesma, revelou-se vantajosa na medida em que ajudou os grupos de trabalho a começarem a desenhar a análise do seu dilema-tensão.

Destaca-se, por isso, a atitude activa das formandas durante a apresentação da modelização dos dilemas-tensões, pois foram acrescentando afirmações e levantando questões que enriqueceram as análises apresentadas e ajudaram a compreender a importância e utilidade, por um lado, de uma apresentação modelizada de dilemas e, por outro, da partilha e discussão de pontos de vista para alargar a compreensão, diversificar as alternativas de acção e a boa resolução de situações semelhantes.

Tendo mais conhecimento do que se passa no terreno, as educadoras levantaram questões que não se prendem apenas com a resolução dos dilemas-tensões modelizados (como por exemplo, a legalidade da atitude de contactar directamente a médica da criança com NEE suscitando questões de carácter deontológico sobre o dever fundamental do educador e pondo em conflito o legal e o moral), mas alargaram a discussão a outras situações o que permitiu:

- ❖ um maior aprofundamento das situações em análise;
- ❖ uma discussão da deontologia em acção;
- ❖ a percepção de que a generalização da análise é possível e enriquecedora;
- ❖ a compreensão de que as dinâmicas colaborativas que se tentam desenvolver na formação podem e devem ser experimentadas fora do contexto de formação e podem facilitar a resolução ou mesmo a prevenção de certos dilemas e conflitos.

No final da apresentação das modelizações, as formandas foram solicitadas a reunir em pequenos grupos, tendo sido dado a cada formanda um guião orientador do trabalho dos dilemas-tensões.

No geral, o grupo de formação mostrou entusiasmo para trabalhar os seus dilemas-tensões com recurso a técnicas variadas como a auto e pontualmente hetero-observação, a recolha de bibliografia pertinente, o registo de incidentes críticos...

### ***Apreciação global das sessões dedicadas à modelização sistémica de dilemas-tensões***

Foi notório durante a 8.<sup>a</sup> sessão o forte envolvimento das formandas e as reflexões avaliativas escritas mostram isso mesmo.

Para Caetano (1992) as situações reais, concretas, geradoras de conflito interior podem incentivar a reflexão e a mudança efectiva das práticas.

A exploração de casos práticos reais, embora não tendo sido recolhidos no momento, revelou-se muito interessante como “caminho para chegar à definição de procedimentos mais adequados” (Baptista, 2005: 120) e como recurso para uma reflexão “sobre a multidimensionalidade ética de cada situação, sobre as soluções possíveis, sobre as decisões mais ajustadas e suas implicações ou consequências” (idem, ibidem).

É importante referir que nesta sessão de modelização sistémica de dilemas-tensões éticos o grupo (formandas e formadoras que estimularam a reflexão mais abrangente) não se limitou à análise contextual daqueles dilemas-tensões mas foi fazendo evoluir a discussão para planos mais abstractos, mais gerais, o que se revelou enriquecedor na medida em que tornou possível a articulação entre as características singulares daquelas situações e os valores comuns ao grupo, acrescentando, assim valor ao recurso à análise de situações dilemáticas concretas na formação ética de educadores.

Acresce ainda que os moldes escolhidos para o desenvolvimento desta sessão – apresentação e discussão participada das modelizações sistémicas dos dilemas-tensões – promoveram o diálogo, a comunicação, a discussão que enriqueceram a compreensão dos dilemas-tensões em análise e proporcionaram uma reflexão mais alargada sobre aquelas e outras situações dilemáticas não se perdendo nunca o sentido norteador da acção, ou seja, o sentido da docência.

O facto de os dilemas-tensões modelizados serem dilemas-tensões de relação mostrou-se particularmente pertinente pois são os que os educadores apontam como os mais vivenciados e, portanto, aqueles que mais levantam dificuldades de resolução. Neste sentido, pensamos ter sido possível trabalhar ao nível da responsabilidade docente, responsabilidade essa que é multidimensional, “simultaneamente legal (administrativa, civil, criminal), política e ético-moral” (Estrela, 2009). Porque a ordenação hierárquica de cada uma destas dimensões não é pacífica, é ela que dá origem a dilemas-tensões de ordem ética e moral cuja resolução deve passar pela “construção partilhada de instrumentos teóricos e práticos, potenciadores de uma decisão profissional reflexivamente autónoma e responsável” (Baptista, 2005: 124).

Com efeito, parece-nos que quer do nosso ponto de vista, quer do das formandas a acção de formação “Ética e Deontologia Profissional” constituiu uma forma de ajudar a desenvolver o poder de decisão do grupo de educadoras em formação, através da explicitação dos valores específicos da profissão, uma maior coesão do grupo, dada pelo

envolvimento no processo colaborativo de partilha de opiniões e experiências que, por sua vez, permitiram o aprofundamento e generalização da análise dos dilemas-tensões.

A 9.<sup>a</sup> sessão foi muito importante para a continuação dos processos de reflexão e colaboração e mais ainda porque cada pequeno grupo pôde concentrar-se na redacção e análise do dilema-tensão que seleccionou para aprofundar.

Uma vez que a realização da acção coincidiu com o final do ano lectivo, altura conturbada em termos de tempo e disponibilidade das formandas, o envolvimento dos grupos nesta actividade foi o possível. Pensamos que se a formação tivesse decorrido noutra altura do ano os grupos ter-se-iam envolvido mais. Ainda assim, com maior ou menor envolvimento e maior ou menor detalhe na descrição do dilema e na sua análise, a evolução do trabalho com dilemas foi muito positivo.

Um grupo destacou-se pelo empenho com que trabalhou o dilema seleccionado: descreveu-o detalhadamente, enviou-nos para análise, colocou questões, demos resposta às questões colocadas e o grupo soube integrar essas respostas e sugestões para prosseguir com o seu trabalho. Mesmo a modelização sistémica do dilema estava bastante completa para o pouco tempo de que dispuseram para a sua elaboração.

### **2.3. A Carta de Princípios do Grupo de Formação**

À semelhança do tratamento dos dilemas éticos, também a construção da Carta de Princípios do grupo de formação merece destaque nesta análise do processo formativo. Não apenas porque constitui um dos produtos da acção de formação, mas porque foi uma tarefa que envolveu fortemente as formandas e a que as mesmas se dedicaram com interesse por se tratar de um documento em que consta um conjunto de direitos, deveres, princípios e valores comuns ao grupo de formação e em que o mesmo acredita. A posição que assumimos foi, mais uma vez, de mediação, de incentivo à discussão e à troca de ideias. Compreendemos todas melhor a importância de saber ouvir o outro, atentar na sua opinião e respeitá-la, espelhando o produto final desta actividade aquilo que as doze formandas acreditam serem as linhas éticas orientadoras da acção educativa, linhas essas que, como afirma Elliott (*cit. Por* Esteves, 2002: 123), “dão a um processo o seu cunho educativo”.

O levantamento de alguns princípios a incluir na Carta de Princípios começou não intencionalmente na 7.<sup>a</sup> sessão e emergiu da leitura dos textos “Profissionalismo docente e ética” e “A deontologia docente em Portugal”, constantes da Antologia de Textos

elaborada para esta acção de formação. As 10.<sup>a</sup> e 11.<sup>a</sup> sessões foram inteiramente dedicadas à elaboração da Carta de Princípios e desenvolveram-se num animado e participado debate em que o grupo de formação apresentou e discutiu pontos de vista, e concertou opiniões que deram origem à Carta de Princípios do Grupo de Formação, que pode ser consultada em anexo (Anexo 9).

Logo nas primeiras sessões de formação havia sido entregue às formandas a Proposta de Carta de Princípios da APEI (Associação dos Profissionais de Educação de Infância) que autorizou a sua utilização na acção de formação caso as formandas se debruçassem sobre ela, a analisassem e redigissem um conjunto de sugestões/críticas. A Proposta da APEI constituiu, assim, mais um elemento que deu o mote para a discussão em torno dos direitos, deveres e princípios comuns ao grupo de formação e que o mesmo considera deverem estar incluídos na sua Carta de Princípios.

#### *Análise das reflexões/avaliação das formandas*

São agora apresentados os aspectos mais focados pelas formandas nas reflexões/avaliações das sessões dedicadas à construção da Carta de Princípios do Grupo de Formação.

❖ A dimensão colaborativa das sessões, traduzida pelo uso de palavras como “partilha”, “discussão”, “diálogo”, foi a mais destacada pelas formandas nas duas sessões dedicadas a esta actividade, mais especificamente, todas as formandas que participaram nas sessões dedicadas à elaboração da Carta referem-na na avaliação que fizeram por escrito.

Os excertos que seleccionámos representam bem a opinião das formandas acerca destas duas sessões de formação no que respeita à sua dimensão de colaboração:

“A partilha e troca de experiências de experiências que nos vão enriquecendo”

“A discussão é sempre importante”

“A importância cada vez maior de trabalhar em articulação com as colegas”

“Importantíssimo este espaço que permitiu pôr em comum maneiras de estar e de sentir diversas”

“Foi importante a partilha entre colegas sobre os valores e deveres no relacionamento com os colegas e com a família”

“A importância do diálogo, sinceridade, respeito e a partilha entre os colegas para que exista um clima de honestidade e confiança”

“A partilha e troca de ideias e opiniões sobre os valores que cada um partilha com os outros”

Aliada a esta dimensão é frequentemente referida a importância da procura de consensos que levou uma formanda à “descoberta de que afinal nem tudo é impossível ou difícil, basta ter a humildade de ouvir, escutar e respeitar sendo respeitado também pelo outro”, outra a afirmar que “o bem da criança (...) não é fácil de definir e chegar a um consenso”.

❖ A dimensão reflexiva é altamente valorizada pelas formandas. A discussão é alimentada por uma reflexão crítica conjunta em benefício de um objectivo comum. Alguns dos melhores exemplos sobre o desenvolvimento da reflexividade do grupo de formação são as seguintes reflexões/avaliações redigidas pelas formandas:

“Tomar consciência da importância da construção de uma carta de princípios para conseguirmos expor as fragilidades e forças da profissão docente”

“Foi muito proveitosa a reflexão e a partilha de opiniões até se chegar aos nossos objectivos propostos para esta sessão”

Mais uma vez se verifica que a reflexão ética iniciada nas sessões de formação tem continuidade para além das suas fronteiras espaço-temporais, o que nos parece poder constituir um indicador do grande envolvimento das formandas mas, sobretudo, do interesse e actualidade da reflexão ética aplicada a uma profissão cada vez mais complexa como é a função docente. Com efeito, várias foram as formandas que afirmaram ir reflectir sobre “quais os reais deveres do docente para com a família, a sociedade, mas sobretudo para com o aluno”, “o que será que faço para o bem dos nossos alunos?”, “a necessidade de caracterizar os grupos com que trabalhamos e inventariar as necessidades essenciais do educador para cumprir esse papel”, “os valores subjacentes à minha relação com as colegas e as famílias”.

❖ Os conteúdos referidos pelas formandas nas suas reflexões/avaliações dizem respeito, por ordem decrescente de frequência com que foram referidos:

*Exemplos de referências aos deveres e direitos dos educadores*

“Reflectir sobre quais os reais deveres do docente para com a família, a sociedade, mas sobretudo para com o aluno”

“(…) a necessidade de se criar não só os deveres mas os direitos na carta de princípios a elaborar”

“A partilha sobre as várias opiniões que as colegas têm sobre os valores/deveres/direitos para com os vários intervenientes no processo educativo”

#### Exemplos de referências ao bem da criança

“A discussão e reflexão sobre o que é para o educador o bem do aluno”

“A reflexão feita sobre a definição de bem do aluno”

“O diálogo e a reflexão sobre o bem da criança e o que se faz ou tenta fazer junto dela”

#### Exemplos de referências ao exercício da profissão docente

“Partilha de pontos de vista sobre a responsabilidade docente”

“Discutir/dialogar sobretudo sobre a nossa função docente”

“A troca de experiências pessoais e relatos de certas situações que permitem fazer uma análise sobre a minha prática profissional e melhorá-la”

#### Exemplos de referências ao trabalho e relacionamento com colegas

“A importância cada vez maior de trabalhar em articulação com as colegas”

“A importância do diálogo, sinceridade, respeito e a partilha entre os colegas para que exista um clima de honestidade e confiança”

“Reflectir sobre os valores subjacentes à minha relação com as colegas”

#### Exemplos de referências à relação com as famílias

“Foi importante a partilha entre colegas sobre os valores e deveres no relacionamento (...) com a família”

“Reflectir sobre os valores subjacentes à minha relação (...) com as famílias”

É de salientar, ainda, a percepção das educadoras quanto às diferenças entre os contextos em que exercem a sua profissão e sua influência no seu pensamento e acção e das colegas:

“Percepcionar os problemas apontados pelas diferentes realidades das colegas e que conduzem aos deveres que cada uma considera pertinentes”

“Ouvir e partilhar relatos de experiências, por vezes comuns, bem como dificuldades com que nos deparamos no dia-a-dia”

“A abertura das colegas na exposição de situações que nos incomodam”

### ***Reflexões da formadora a partir da observação participante das sessões***

Salientamos, em primeiro lugar, a forte participação e envolvimento das formandas nesta actividade. Por se tratar de um documento representativo daquilo que as formandas consideram que deve incluir uma Carta de Princípios, embora não seja vinculativo mas apenas informal, pensamos poder afirmar que o envolvimento activo do grupo de formação se explica em parte pela aspiração destas profissionais “ao exercício do poder de auto-regulação como atributo da sua profissionalidade” (Monteiro, 2005: 14), à representação e defesa daquilo que são os seus interesses profissionais.

Com efeito, pensamos poder afirmar que as formandas atribuíram elevado sentido a esta actividade, tendo a mesma proporcionado uma discussão bastante crítica e reflexiva, que merece ser evidenciada nesta reflexão.

Para além disso, a avaliar pelo elevado grau de colaboração verificado, traduzido na acesa discussão e troca de ideias, justificação de opiniões, refutação e aceitação de posições bem argumentadas, não nos parece abusivo afirmar que esta foi das actividades que mais agradou ao grupo de formação e em que se registou maior envolvimento individual em função de um objectivo comum. Pensamos que precisamente por constituir um documento que espelha algumas das convicções éticas das doze formandas (a quase totalidade das educadoras de infância do agrupamento) e porque é unânime a opinião de que uma carta de princípios e até mesmo um código deontológico deve ser elaborado pela classe docente e não por órgãos superiores, pois são os profissionais de educação nas escolas, educadores e professores, quem melhor conhece o terreno em que diariamente trabalham.

No decorrer da discussão foram mobilizados vários conhecimentos antes implícitos, e progressivamente explicitados pela leitura de textos teóricos e pela discussão havida ao longo da formação, entre eles concepções de bem do aluno, articulação escola-família-comunidade, preocupações relativas à responsabilidade docente...

À semelhança do que havíamos constatado nos resultados do questionário aplicado no âmbito do Projecto Pensamento e Formação Ético-deontológicos de Professores a 23 educadores de infância, neste grupo o bem do aluno é muito valorizado. Com efeito, foi

a partir deste princípio que se desenvolveu toda a discussão em torno de princípios, valores, direitos e deveres dos educadores de infância. Isto é, os restantes princípios e valores identificados “cresceram” a partir do bem do aluno, os direitos que o grupo defende são aqueles que considera fundamentais para a concretização do bem do aluno e os deveres que reconhecem ter são aqueles que acreditam promover o bem das crianças.

A afirmação da importância da articulação da escola com a família e a comunidade já havia sido feita noutras sessões de formação, tendo-se tornado numa das questões principais quando as educadoras presentes identificaram valores, tais como a partilha e o respeito, em relação às famílias, e a solidariedade e a cooperação, em relação à comunidade, e assumiram deveres para com as famílias como o de promover uma boa relação escola-família e o de promover o envolvimento activo da família na escola e, no que respeita à comunidade, por exemplo, o de promover momentos de reflexão/avaliação conjunta.

Quer a enunciação do bem do aluno como princípio geral, quer a assunção de deveres em relação à família, à escola e também aos docentes e funcionários não docentes dos jardins-de-infância revelam o reconhecimento de responsabilidades múltiplas inerentes ao desempenho das suas funções profissionais.

Importa referir que a identificação de valores e deveres em relação aos colegas educadores de infância foi a parte da actividade que gerou maior discussão e controvérsia, na medida em que levou à enumeração de algumas tensões vividas na relação entre pares e realçou o desconforto que se vive actualmente nas escolas, do qual pensamos constituir bons exemplos o poder exercido pelos órgãos superiores e que as formandas consideram excessivo, a falta de solidariedade e colaboração entre colegas, entre outros.

### ***Apreciação global das sessões dedicadas à elaboração da Carta de Princípios do Grupo de Formação***

Destacamos, em primeiro lugar, os elevados graus de reflexão e colaboração verificados nas sessões de formação dedicadas à elaboração da carta de princípios e que são confirmados pela elevada frequência com que esses processos são mencionados pelas formandas nas suas reflexões/avaliações.

Reconhecemos, e as formandas com quem trabalhámos também o fazem, quer nas suas reflexões escritas, quer através do seu envolvimento na formação desenvolvida, que os educadores/professores são mais do que técnicos que apenas cumprem o que se lhes dita. Porque partilhamos do significado de *reflexão* de Zeichner (1993: 16) que “também significa o reconhecimento de que a produção de conhecimento sobre o que é um *ensino de qualidade* não é propriedade exclusiva das universidades e centros de investigação e desenvolvimento e de que os professores também têm teorias que podem contribuir para uma base codificada de conhecimentos do ensino”, pensamos que o grau de envolvimento e colaboração verificado jogou a favor de todos, equipa de investigação/formadora e formandas, na medida em que também elas nos deram matéria de investigação interessante para melhor compreender o que se passa hoje na profissão docente, em geral, e nos jardins-de-infância em particular.

Com efeito, as constantes mudanças a que se tem assistido ao nível da profissão docente trazem novas exigências no que respeita às funções e papéis que educadores e professores são chamados a desempenhar o que obriga, em nosso entender, a uma atenção redobrada ao carácter ético da profissão docente. Às crises sociais, económicas, ambientais junta-se, necessariamente, uma crise ético-axiológica (Estrela et al., 2008) e é clara a necessidade da classe docente, à semelhança de outras classes profissionais, de se afirmar e ter uma voz mais activa na regulação da sua profissão. Com efeito, pensamos não estar enganadas ao afirmar que são fundamentalmente as quebras éticas e deontológicas que a classe docente enfrenta que estão na base de tão participada e crítica discussão em torno dos deveres e direitos a incluir na Carta de Princípios do Grupo de Formação e que trouxeram a lume situações dilemáticas/tensionais que as formandas se dispuseram a questionar e discutir em conjunto. Mais, pensamos que o nível de participação das formandas e o desejo de contribuírem para a construção de algo que alie a ética pessoal a uma ética profissional definidora da identidade profissional do grupo, embora sabendo à partida que o produto da discussão não é um documento vinculativo ou formal, poderá ser um indicador da insegurança que vive actualmente a classe docente, da falta de preparação para a resolução de problemas de natureza ética e, conseqüentemente, da crença de que uma responsabilidade partilhada por todos trará maior segurança aos profissionais (Estrela & Afonso, 2009).

Com efeito, embora possam ter tido alguma dificuldade em explicitá-lo, porventura pela ausência de formação ética quer na formação inicial quer na formação contínua, parece-

nos óbvio que as formandas aceitaram com curiosidade e interesse o convite de “repensar o seu profissionalismo em relação com os seus novos papéis, redefinindo a sua ética e a sua responsabilidade na formação ética dos estudantes” (Estrela et al., 2008: 90), através da elaboração de uma carta de princípios comuns ao grupo. Pois, embora a componente ética da profissão docente seja contemplada há muito na legislação portuguesa (veja-se, por exemplo, o n.º 4 do art. 2.º da LBSE, o Perfil Geral de Desempenho para Educadores e Professores dos Ensinos Básico e Secundário, os Perfis específicos de desempenho profissional do educador de infância e do professor do 1.º ciclo do ensino básico...), esta não tem sido suficientemente considerada a ponto de educadores e professores serem chamados para uma discussão tão fundamental e disporem de espaços e tempos para tal, o que encerra a nosso ver, uma grave contradição. Principalmente quando se trata de uma discussão que poderia resultar na elaboração de um código de ética que, tomando as palavras de Silva (1997), constitui um elemento da identidade profissional de um grupo.

O grupo de formação com quem trabalhamos afirmou-se a favor da construção da carta de princípios, em particular, e da existência de um código deontológico da profissão docente, em geral, o que não confirma a atitude de ambiguidade e incerteza de muitos professores auscultados noutros estudos (veja-se, por exemplo, Silva, 1997; Estrela, 2003) por temerem “que o código signifique uma limitação à liberdade individual ou favoreça atitudes de vigilância e de crítica por parte de colegas” (Estrela, 2003: 13).

#### **2.4. Hierarquização de objectivos e valores na relação com os alunos – sentidos construídos individual e colectivamente**

Para a identificação de eventuais mudanças nos objectivos e valores na relação com as crianças serão objecto de estudo as reflexões/avaliações das formandas e as reflexões da formadora em relação aos “muros” individuais de objectivos e valores na relação com as crianças, actividade realizada na 2.ª e última sessões.

Antes de mais importa explicar brevemente em que consistiu esta actividade, inspirada na actividade “The Wall” descrita por Korthagen et al. (2001). Assim, a cada formanda foram entregues seis tiras de papel em branco para escreverem os seis valores que consideravam mais importantes na relação com as crianças e seis tiras de papel, duas das quais em branco e cada uma das outras quatro com um objectivo educacional retirado da LBSE. Na hierarquização dos objectivos e valores individuais mais

importantes na relação com as crianças, as formandas podiam usar todas as tiras de papel de objectivos e valores ou apenas algumas, sendo que as duas tiras em branco serviam para, se quisessem, escreverem outros objectivos para si importantes. A hierarquização era feita de baixo para cima, isto é, na base, objectivos e valores mais importantes.

### *Análise das reflexões/avaliação das formandas*

No final da sessão, as educadoras teceram reflexões avaliativas escritas individuais nas quais salientam:

❖ Em termos das hierarquizações individuais propriamente ditas, as formandas focaram não apenas sob a forma escrita, mas também oral, a importância da explicitação de aspectos que normalmente permanecem implícitos, isto é, ao realizarem esta actividade tomaram maior consciência e verbalizaram os objectivos e valores que para si são mais importantes na relação com as crianças. De registar que poucas formandas alteraram o objectivo considerado como o mais importante na primeira vez que realizaram a actividade.

❖ A **dimensão colaborativa** foi a dimensão processual mais referida pelas formandas em relação às duas sessões em que se realizou esta actividade. Esta dimensão de colaboração é assinalada por referência à partilha de experiências, de valores, de conhecimentos e informações “a partilha de experiências e o encontro com os princípios e realidades individuais”; “a partilha das experiências de cada colega que está directamente relacionada com as vivências do seu local de trabalho”, “a partilha de valores individuais foi muito importante para mim”; “a explicação dessa hierarquia”. Com efeito, aprender sobre o ensino é uma actividade colaborativa e a formação de professores é melhor conduzida em pequenos grupos e redes com partilha e discussão de ideias e experiências (Korthagen, 2001).

❖ Associada à dimensão colaborativa está, pois, a **dimensão reflexiva** sobre a acção de “reflectir sobre a minha prática pedagógica e formas de actuar”. Também na discussão oral realizada na última sessão em torno desta actividade foi pelas formandas evidenciada a forte dimensão de reflexão. Uma reflexão que é prática e ética e que se prevê vir a prolongar-se para fora do tempo da formação, apontando assim para efeitos da formação em termos de desenvolvimento de competências reflexivas e para mudanças do conhecimento daí decorrentes. Reflexão e **conhecimento de si próprio**,

dos seus valores e da forma como estes se organizam hierarquicamente “vou reflectir sobre a minha hierarquia de valores e objectivos”; “o facto dos objectivos/valores terem a ver com a realidade de cada um fica para minha reflexão”. Reflexão e conhecimento sobre o modo como os valores se operacionalizam nas situações concretas: “para reflexão a forma de operacionalizar os valores na relação com adultos/crianças”. Conhecimento e reflexão em torno das semelhanças e diferenças de hierarquias, e suas causas, entre as diversas educadoras “Que existe uma certa uniformidade na forma como nós, educadoras, pensamos. Apesar da hierarquia de objectivos e valores serem diferentes. Estas pequenas diferenças talvez se devam ao facto das suas vivências pessoais e sociais serem diferentes”; “pude constatar que de maneiras diferentes passamos todas pelos mesmos problemas/dilemas na nossa vida profissional”. Conhecimento que é, para alguns, uma forma de **comprometimento** mais interiorizado numa convicção; “foi observar e ver que não nos podemos afastar da nossa realidade do dia-a-dia”. Para outros, assinala-se um comprometimento com a própria reflexão “que existe necessidade de reflectir sobre o tema”; “reflexão sobre temas que estão à superfície mas que precisam de ser relembrados”; “fica-me a importância de explicitarmos os valores”.

❖ No que respeita aos **conteúdos** referidos nestas reflexões predominam, pois, os conteúdos éticos (valores, suas hierarquias e operacionalizações) e os conteúdos práticos (“formas de actuar” e objectivos). Os conteúdos contextuais, relativos à realidade do dia-a-dia, aos adultos e crianças, e os conteúdos pessoais (vivências pessoais) são entendidos como fonte de diferenciação de valores, suas hierarquias e operacionalizações (“o facto dos objectivos/valores terem a ver com a realidade de cada um”, parecendo estar subjacente uma ética contextual a este tipo de reflexões.

### ***Reflexões da formadora a partir da observação participante das sessões***

O exercício de explicitação nas duas sessões de formação referidas de objectivos e valores da relação com as crianças que normalmente estão implícitos, possibilitou um melhor conhecimento de si próprias e o aprofundamento da reflexão sobre a acção, pois a pessoa não pode colocar um tijolo no topo de outro sem manifestar certas ideias sobre os vários objectivos e valores (Korthagen, 2001).

A partilha oral das organizações hierárquicas individuais permitiu a reflexão conjunta sobre as diferentes hierarquizações e, por sua vez, o questionamento e compreensão das

razões subjacentes às diferentes opções de organização tomadas, a partilha dos pontos de vista, associados às experiências de cada uma das formandas no contexto em que trabalha.

É de destacar a forte relação com a prática que surgiu na 2.<sup>a</sup> sessão, no momento da discussão quando as formandas enunciaram algumas situações dilemáticas/problemáticas, como sendo, por exemplo, a descontinuidade que consideram existir entre o seu trabalho enquanto educadoras morais das crianças e o dos professores do 1.<sup>o</sup> ciclo afirmando que muito dos valores/princípios que tentam inculcar nas crianças acabam por perder-se quando estas vão para o 1.<sup>o</sup> ciclo. Afirmaram que a articulação com o 1.<sup>o</sup> ciclo é tanto mais importante quanto facilita uma melhor interiorização dos valores veiculados no pré-escolar permitindo, assim, um trabalho contínuo e de desenvolvimento pessoal dos alunos. Além disso, a importância desta articulação é explicitamente referida no Regulamento Interno do agrupamento, o que faz dela não só uma intenção, mas um dever dos educadores e professores.

O aumento do conhecimento de si próprias dado pela organização e formalização dos objectivos e valores individuais potenciou, nas duas sessões, a reflexão sobre a acção e sobre as diferentes realidades específicas de cada jardim-de-infância entre o grupo de formação, para além de ter permitido uma reflexão sobre os conceitos de conduta ética, do papel do educador enquanto educador moral e de conceitos éticos gerais.

Na 2.<sup>a</sup> sessão, primeira em que se realizou o muro de objectivos e valores na relação com os alunos, tomou-se nota dos objectivos considerados mais importantes por cada uma das formandas e, embora nem todas tenham colocado o mesmo objectivo em primeiro lugar, a maioria considera que o mais importante é contribuir para a estabilidade e segurança afectiva da criança, o que nos pode indicar a presença de uma mesma “cultura” escolar do agrupamento, o que é confirmado pela permanência deste objectivo na base da hierarquia, na opinião da grande maioria das formandas e vai ao encontro de algumas finalidades/funções, nomeadamente, as de contribuir para a felicidade e bem-estar das crianças, referidas nas entrevistas semi-directivas realizadas a quatro educadoras que posteriormente integraram este grupo de formação.

Os valores identificados como sendo os fundamentais na relação com as crianças foram apontados no quadro, o que nos permitiu uma melhor compreensão da dificuldade, também verbalizada pelas formandas, em nomear e hierarquizar os valores que estão na base da sua relação com as crianças.

Na última sessão de formação, sessão em que se realizou esta actividade pela segunda vez mobilizou-se sobretudo uma aprendizagem em termos de competências reflexivas e colaborativas e o desenvolvimento de um conhecimento sobre si próprio em termos éticos – no sentido da explicitação e formalização de um conhecimento tácito, de uma organização conceptual desse conhecimento, de uma compreensão do papel dessas dimensões éticas nas situações práticas.

Pensamos poder afirmar que as mudanças ocorridas da primeira vez em que realizaram esta actividade (no início da formação) para a última (final da formação), houve mudanças na medida em que no final as formandas já revelara maior disponibilidade para a concretização da actividade, pelo maior conhecimento que tinham do tema e pelas discussões e trabalhos que foram desenvolvendo ao longo da formação. Não foi, no entanto, menos morosa a hierarquização, precisamente, pela dificuldade de escolher o que consideram mais importante pois, na sua opinião, todos os objectivos e, principalmente, os valores são importantes.

#### ***Apreciação global das sessões dedicadas à construção dos “muros” de objectivos e valores na relação com os alunos***

Nas sessões em torno da análise dos objectivos e valores da relação com as crianças e respectivas hierarquias, como seria de esperar, os conhecimentos construídos foram sobretudo de ordem pessoal – em termos de auto-conhecimento – um conhecimento onde o tácito se formaliza e organiza, mas também um conhecimento promotor de um aprofundamento e desenvolvimento da reflexão sobre a acção, sobre os contextos da acção e sobre a própria reflexão.

Pensamos poder afirmar a presença de uma “cultura” escolar do grupo de formação, dada a recorrência do objectivo “contribuir para a estabilidade e segurança afectiva da criança”. Além disso, a existência do que pensamos poder chamar de “cultura” escolar é também veiculada no Regulamento Interno do agrupamento, que apela à articulação entre os diferentes níveis de ensino.

Notam-se, no entanto, diferenças decorrentes das especificidades dos contextos em que trabalham as educadoras, algumas delas em aldeias isoladas, em jardins-de-infância de lugar único em que se trabalha com famílias desestruturadas e com carências a níveis vários. Para uma destas educadoras, o objectivo de “fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o

desenvolvimento da sociabilidade” é o mais importante pois, na aldeia m que trabalha co-habitam famílias de diferentes etnias e origens sociais, famílias entre as quais nem sempre se estabelecem boas relações e em que a falta de aceitação do outro é uma constante e que, por isso, vivem muito fechadas em si mesmas.

É importante referir ainda que, questionadas sobre o que sentiram ao realizar a mesma actividade no final da formação, as formandas apenas se referem a mudanças ao nível do pensamento, afirmando que a formação as tornou mais conscientes do seu papel de educadoras morais das crianças e que, por isso, atribuíram mais sentido a esta actividade no final da formação, dedicaram-lhe mais tempo e reflectiram mais criticamente sobre os objectivos e valores que estão na base da sua relação com as crianças.

Tratando-se o grupo de formação de um grupo de educadoras de infância que considera na sua grande maioria a contribuição para a estabilidade e a segurança afectiva da criança como objectivo primeiro, não é de estranhar que a afectividade seja um dos valores mais colocados na base das hierarquias, logo depois do respeito.

### **3. O processo formativo em geral**

Dividiremos a análise dos processo formativo em duas partes por nos parecer pertinente fazê-lo, na medida em que permite uma melhor organização da informação:

- ❖ Análise do pensamento ético-deontológico das formandas antes e depois da formação – que mudanças?
- ❖ Análise dos questionários de avaliação da formação respondidos formandas na última sessão de formação

#### **3.1. Análise do pensamento ético-deontológico das formandas antes e depois da formação – que mudanças?**

Para averiguarmos da existência de mudanças no que respeita ao pensamento ético-deontológico do grupo de formação, procedemos à comparação dos resultados do questionário “Ética e Deontologia na Profissão Docente”, elaborado no âmbito do Projecto Pensamento e Formação Ético-deontológicos de Professores, aplicado na 1.ª e última sessões. No entanto, dada a extensão do questionário centramos aqui a análise nas questões que constituíram preocupações das formandas e que melhor respondem aos objectivos da nossa acção. São elas:

- Concepções de ética;
- Atitude face ao código deontológico;
- Valores de conduta profissional e valores a desenvolver nos alunos
- Problemas/dilemas da profissão docente mais vividos;

### ***Concepções de ética***

A análise das respostas das formandas quanto às concepções de ética a que eram solicitadas a atribuir um nível de acordo entre 1 – discordo completamente e 5 concordo completamente, revela que no geral não houve alterações do início para o final da formação. A concepção de ética que suscita maior acordo (nos dois questionários preenchidos, cerca de 92%, somando as percentagens de acordo e acordo total), remete para a afirmação “a ética é uma relação de respeito pelo outro”. O acordo ou total acordo relativamente à ética como “uma sensibilidade aos contextos e às necessidades específicas dos outros” é mais elevado no questionário final (cerca de 92%, somando as percentagens de acordo e total acordo), sendo que apenas uma formanda afirma discordar completamente dela.

Se os resultados do questionário preenchido no início da formação revelam indecisão de metade das formandas quanto à afirmação “ética é agir de acordo com sentimentos e emoções associados ao que se julga ser o bem do outro”, esta indecisão dissipa-se completamente no questionário final e aumenta o grau de acordo para cerca de 83%, somando as percentagens de acordo e total acordo. Pensamos que tal pode ser explicado pelas reflexões e discussões tidas ao longo da formação que despertaram o grupo para o carácter subjectivo da ética.

Merece destaque o aumento da percentagem de inquiridos do primeiro para o último questionário que se afirmam completamente de acordo (de cerca de 17% passamos para 50%) com a concepção de ética que passa pela avaliação dos efeitos da acção em relação ao bem do maior número de pessoas, o que pode indiciar uma maior partilha de concepções consequencialistas de ética.

	DC	D	NC/ND	C	CC
a. Ética é definir regras para agir em função do bem	0	4	4	3	1
	0,00%	33,30%	33,30%	25,00%	8,30%
b. Ética é uma reflexão sobre o bem e o mal	1	3	4	4	0
	8,30%	25,00%	33,3	33,30%	0,00%
c. Ética é agir da forma que cada um considera mais correcta	1	5	5	1	0
	8,30%	41,70%	41,70%	8,30%	0,00%
d. Ética é uma relação de respeito pelo outro	0	0	1	5	6

	0,00%	0,00%	8,30%	41,70%	50,00%
e. Ética é agir de acordo com sentimentos e emoções associados ao que se julga ser o bem do outro	0	1	6	4	1
	0,00%	8,30%	50,00%	33,30%	8,30%
f. Ética é uma sensibilidade aos contextos e às necessidades específicas dos outros	0	0	2	6	4
	0,00%	0,00%	16,70%	50,00%	33,30%
g. Ética é a avaliação dos efeitos da acção em relação o bem do maior número de pessoas	1	0	2	7	2
	8,30%	0,00%	16,70%	58,30%	16,70%

Quadro 19 – Concepções de ética: Fi e % (questionário inicial)

	DC	D	NC/ND	C	CC
a. Ética é definir regras para agir em função do bem	1	2	2	2	4
	8,30%	16,70%	16,70%	16,70%	33,30%
b. Ética é uma reflexão sobre o bem e o mal	0	1	0	1	8
	0,00%	8,30%	0	8,30%	66,70%
c. Ética é agir da forma que cada um considera mais correcta	3	1	4	1	1
	25,00%	8,30%	33,30%	8,30%	8,30%
d. Ética é uma relação de respeito pelo outro	0	0	0	4	7
	0,00%	0,00%	0,00%	33,30%	58,30%
e. Ética é agir de acordo com sentimentos e emoções associados ao que se julga ser o bem do outro	1	0	0	6	4
	8,30%	0,00%	0,00%	50,00%	33,30%
f. Ética é uma sensibilidade aos contextos e às necessidades específicas dos outros	1	0	0	6	5
	8,30%	0,00%	0,00%	50,00%	41,70%
g. Ética é a avaliação dos efeitos da acção em relação o bem do maior número de pessoas	0	1	1	3	6
	0,00%	8,30%	8,30%	25,00%	50,00%

Quadro 20 – Concepções de ética: Fi e % (questionário final)

Relativamente à concepção de ética com que mais se identificam, encontramos mudanças do primeiro momento em que foi preenchido o questionário para o último. Enquanto que no questionário inicial é a alínea d) ética é uma relação de respeito pelo outro a mais escolhida pelas inquiridas (5 em 12 escolheram-na), no questionário preenchido na última sessão de formação é a alínea b) ética é uma reflexão sobre o bem e o mal aquela com que um maior número de formandas mais se identifica, 4 em 12.

No entanto, como mostram os quadros seguintes, verifica-se uma maior dispersão de respostas a esta questão no último questionário, sendo que todas as afirmações foram escolhidas.

	a	b	c	d	e	f	G	nr
<b>Concepção com que mais se identificam</b>	0	0	0	5	0	4	2	1
	0,0%	0,0%	0,0%	41,7%	0,0%	33,3%	16,7%	8,3%

Quadro 21 – Concepção de ética com que mais se identificam: Fi e % (quest. inicial)

	a	b	c	d	e	f	G	nr
<b>Concepção com que mais se identificam</b>	1	4	1	2	2	1	1	0
	8,3%	33,3%	8,3%	16,7%	16,7%	8,3%	8,3%	0,0%

Quadro 22 – Concepção de ética com que mais se identificam: Fi e % (quest. final)

### ***Atitude face ao código deontológico***

Comparando os resultados para a atitude face ao código obtidos em ambos os momentos de preenchimento, não se verificam mudanças que nos pareça pertinente comentar. Dizer apenas que, contrariando os resultados de alguns estudos, a grande maioria das inquiridas manifesta-se favorável em relação à existência de um código deontológico da profissão docente, considerando as percentagens de desacordo, cerca de 50% e 67%, respectivamente, quanto à afirmação “um código deontológico tem mais inconvenientes que vantagens” e que em ambos os momentos apenas uma formanda não está de acordo ou em total acordo com a desejabilidade de existir um código deontológico para os professores.

Não sendo possível generalizar estes resultados pensamos que os mesmos podem ser interpretados como a necessidade de uma regulamentação formal da profissão também referida oralmente pelas formandas no decorrer da acção de formação.

	DC	D	NC/ND	C	CC
Um código deontológico tem mais inconvenientes que vantagens	1	6	5	0	0
	8,30%	50,00%	41,70%	0,00%	0,00%
É desejável a existência de um código deontológico para os professores	1	0	0	7	4
	8,30%	0,00%	0	58,30%	33,30%

Quadro 23 – Atitude face ao código: Fi e % (questionário inicial)

	DC	D	NC/ND	C	CC
Um código deontológico tem mais inconvenientes que vantagens	2	8	1	1	0
	16,70%	66,70%	8,30%	8,30%	0,00%
É desejável a existência de um código deontológico para os professores	0	0	1	3	8
	0,00%	0,00%	8,3	25,00%	66,70%

Quadro 24 – Atitude face ao código: Fi e % (questionário final)

### ***Valores orientadores da conduta profissional e valores a desenvolver nos alunos***

No que respeita aos resultados do questionário preenchido pelas formandas no início da formação, no geral, podemos afirmar que os valores que as educadoras seleccionaram como os mais importantes como orientadores da sua conduta profissional, encontram correspondência naqueles que pretendem que os alunos desenvolvam. No entanto, o respeito, que merecia o voto de todas as formandas como valor extremamente importante, dá lugar à honestidade que é, assim, o valor que reúne total consenso quanto à sua importância para os alunos.

Já a beleza mantém-se como o valor que gera maior desacordo e indecisão. A tolerância, o altruísmo e o esforço reúnem no início entre 2 e 3 educadoras indecisas. Todas as formandas escolheram o respeito como valor extremamente importante, seguindo-se a este a responsabilidade, a solidariedade, a honestidade e a dignidade, que cerca de 92% escolhem como extremamente importantes.

Os resultados do questionário preenchido no final da formação não diferem muito dos que acima apresentamos. De notar a ascensão da responsabilidade e solidariedade de valores muito importantes para valores extremamente importantes para todas as formandas.

	Enquanto valores orientadores da sua conduta profissional					Enquanto valores que pretende que os seus alunos desenvolvam				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
O bem do aluno	0	0	0	2	10	0	0	1	1	10
	0,00%	0,00%	0,00%	16,70%	83,30%	0,00%	0,00%	8,30%	8,30%	83,30%
Justiça	0	0	0	2	10	0	0	0	1	11
	0,00%	0,00%	0,00%	16,70%	83,30%	0,00%	0,00%	0,00%	8,30%	83,30%
Respeito	0	0	0	0	12	0	0	0	1	11
	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	8,30%	83,30%
Responsabilidade	0	0	0	1	11	0	0	0	4	8
	0,00%	0,00%	0,00%	8,30%	91,70%	0,00%	0,00%	0,00%	33,30%	66,70%
Solidariedade	0	0	0	1	11	0	0	0	2	10
	0,00%	0,00%	0,00%	8,30%	91,70%	0,00%	0,00%	0,00%	16,70%	83,30%
Amizade	0	0	0	4	8	0	0	0	2	10
	0,00%	0,00%	0,00%	33,30%	66,70%	0,00%	0,00%	0,00%	16,70%	83,30%
Liberdade	0	0	0	5	6	0	0	1	4	7
	0,00%	0,00%	0,00%	41,70%	50,00%	0,00%	0,00%	8,30%	33,30%	58,30%
Verdade	0	0	0	2	10	0	0	0	1	11
	0,00%	0,00%	0,00%	16,70%	83,30%	0,00%	0,00%	0,00%	8,30%	91,70%
Honestidade	0	0	0	1	11	0	0	0	0	12
	0,00%	0,00%	0,00%	8,30%	91,70%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
Beleza	2	3	5	2	0	1	3	6	2	0
	16,70%	25,00%	41,70%	16,70%	0,00%	8,30%	25,00%	50,00%	16,70%	0,00%
Autenticidade	0	0	0	4	8	0	0	0	2	10
	0,00%	0,00%	0,00%	33,30%	66,70%	0,00%	0,00%	0,00%	16,70%	83,30%
Tolerância	0	0	3	4	5	0	0	1	3	8
	0,00%	0,00%	25,00%	33,30%	41,70%	0,00%	0,00%	8,30%	25,00%	66,70%
Altruísmo	0	1	2	4	4	1	1	0	3	6
	0,00%	8,30%	16,70%	33,30%	33,30%	8,30%	8,30%	0,00%	25,00%	50,00%
Dignidade	0	0	0	1	11	0	0	0	1	11
	0,00%	0,00%	0,00%	8,30%	91,70%	0,00%	0,00%	0,00%	8,30%	91,70%
Esforço	0	0	2	2	8	0	0	0	4	8
	0,00%	0,00%	16,70%	16,70%	66,70%	0,00%	0,00%	0,00%	33,30%	66,70%
Trabalho	0	0	0	4	8	0	0	0	6	6
	0,00%	0,00%	0,00%	33,30%	66,70%	0,00%	0,00%	0,00%	50,00%	50,00%

Quadro 25 – Valores: Fi e % (questionário inicial)

	Enquanto valores orientadores da sua conduta profissional					Enquanto valores que pretende que os seus alunos desenvolvam				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
O bem do aluno	0	0	0	1	11	0	0	0	3	8
	0,00%	0,00%	0,00%	8,30%	91,70%	0,00%	0,00%	0,00%	25,00%	66,70%
Justiça	0	0	0	0	12	0	0	0	1	11
	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%	0,00%	8,30%	91,70%
Respeito	0	0	0	1	11	0	0	0	0	12
	0,00%	0,00%	0,00%	8,30%	91,70%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
Responsabilidade	0	0	0	1	11	0	0	0	0	12
	0,00%	0,00%	0,00%	8,30%	91,70%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
Solidariedade	0	0	0	4	8	0	0	0	0	12
	0,00%	0,00%	0,00%	33,30%	66,70%	0,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100,00%
Amizade	0	0	0	7	5	0	0	1	3	8
	0,00%	0,00%	0,00%	58,30%	41,70%	0,00%	0,00%	8,30%	25,00%	66,70%
Liberdade	0	0	0	5	7	0	0	0	5	7
	0,00%	0,00%	0,00%	41,70%	58,30%	0,00%	0,00%	0,00%	41,70%	58,30%
Verdade	0	0	0	2	10	0	0	0	1	11
	0,00%	0,00%	0,00%	16,70%	83,30%	0,00%	0,00%	0,00%	8,30%	91,70%
Honestidade	0	0	0	2	10	0	0	0	1	11
	0,00%	0,00%	0,00%	16,70%	83,30%	0,00%	0,00%	0,00%	8,30%	91,70%
Beleza	4	2	5	1	0	4	2	4	2	0
	33,30%	16,70%	41,70%	8,30%	0,00%	33,30%	16,70%	33,30%	16,70%	0,00%
Autenticidade	0	0	0	1	11	0	0	0	3	9
	0,00%	0,00%	0,00%	8,30%	91,70%	0,00%	0,00%	0,00%	25,00%	75,00%
Tolerância	0	0	0	4	8	0	0	0	3	9
	0,00%	0,00%	0,00%	33,30%	66,70%	0,00%	0,00%	0,00%	25,00%	75,00%
Altruísmo	1	1	0	6	9	1	0	1	1	6
	8,30%	8,30%	0,00%	50,00%	75,00%	8,30%	0,00%	8,30%	8,30%	50,00%
Dignidade	0	0	0	2	10	0	0	0	4	8
	0,00%	0,00%	0,00%	16,70%	83,30%	0,00%	0,00%	0,00%	33,30%	66,70%
Esforço	0	0	2	5	5	0	0	0	6	6
	0,00%	0,00%	16,70%	41,70%	41,70%	0,00%	0,00%	0,00%	50,00%	50,00%
Trabalho	0	0	2	5	5	0	0	1	5	6
	0,00%	0,00%	16,70%	41,70%	41,70%	0,00%	0,00%	8,30%	41,70%	50,00%

Quadro 26 – Valores: Fi e % (questionário final)

### *Dilemas éticos*

As respostas das formandas distribuem-se pelos 5 pontos da escala, o que indica que alguns dos dilemas apresentados nunca ou raramente foram experimentados por algumas. Entre estes conta-se o dilema relativo aos colegas “Não denunciar um mau professor prejudicando os alunos ou contribuir para colocar o professor em situação de desemprego” é o menos vivenciado, sendo que cerca de 92% das inquiridas no questionário inicial e 75% no questionário final, dizem nunca ou raramente o ter experimentado.

Pelo contrário, o dilema mais vivenciado é o que coloca em conflito “Lidar com todas as famílias de igual modo ou atender às suas necessidades específicas” que as formandas dizem experimentar cerca de 67% em ambos os questionários.

Do questionário inicial para o final aumentou a frequência de vivência dos dilemas “Classificar o aluno tendo em conta apenas os resultados ou considerar também o esforço e as atitudes na sala de aula” (de 25% para cerca de 67%, somando as percentagens dos pontos frequentemente e muito frequentemente) e “Manter-me neutro não interferindo nos valores dos alunos ou transmitir os valores que eu considero importantes” (de cerca de 33% para aproximadamente 67%, somando as percentagens dos pontos frequentemente e muito frequentemente). “Dedicar-me inteiramente à minha profissão ou privilegiar a minha família” é o outro dilema mais vivenciado e que passou de 25% para cerca de 67% considerando as percentagens dos pontos frequentemente e muito frequentemente.

	<b>N</b>	<b>R</b>	<b>AV</b>	<b>F</b>	<b>MF</b>
Actuar de acordo com o que acredito ser o bem do aluno ou submeter-me às regras da escola	2	1	3	4	2
	16,70%	8,30%	25,00%	33,30%	16,70%
Intervir junto dos colegas quando estes actuam de forma negligente ou ignorar essas situações por serem colegas	6	0	2	3	1
	50,00%	0,00%	16,70%	25,00%	8,30%
Lidar com todas as famílias de igual modo ou atender às suas necessidades específicas	0	2	2	4	4
	0,00%	16,70%	16,70%	33,30%	33,30%
Expulsar o aluno da aula em situação de violência ou tentar uma estratégia mais formativa	7	1	0	2	2
	58,30%	8,30%	0,00%	16,70%	16,70%
Actuar tendo em conta a perspectiva da família ou actuar de acordo com que penso ser o bem do aluno	2	1	4	3	2
	16,70%	8,30%	33,30%	25,00%	16,70%
Utilizar métodos mais práticos para o professor ou utilizar aqueles que permitem um melhor desenvolvimento do aluno	3	0	3	5	1
	25,00%	0,00%	25,00%	41,70%	8,30%
Não denunciar um mau professor prejudicando os alunos ou contribuir para colocar o professor em situação de desemprego	10	1	0	0	0
	83,30%	8,30%	0,00%	0,00%	0,00%
Classificar o aluno tendo em conta apenas os resultados ou considerar também o esforço e as atitudes na sala de aula	5	2	1	2	1
	41,70%	16,70%	8,30%	16,70%	8,30%
Manter a confiança num colega ou num funcionário em quem sempre se confiou ou dar crédito aos indícios que existam contra a pessoa	4	3	2	1	1
	33,30%	25,00%	16,70%	8,30%	8,30%
Adoptar estratégias punitivas indo contra a minha consciência ou perder a autoridade em relação ao aluno	4	4	3	1	0
	33,30%	33,30%	25,00%	8,30%	0,00%
Atender às necessidades globais de turma ou atender às necessidades particulares de alguns alunos	2	2	3	3	0
	16,70%	16,70%	25,00%	25,00%	0,00%
Manter-me neutro não interferindo nos valores dos alunos ou transmitir os valores que eu considero importantes	2	3	2	2	2
	16,70%	25,00%	16,70%	16,70%	16,70%

Lutar pelos meus direitos, aderindo a greves ou cumprir o dever de assiduidade	1	2	2	3	3
	8,30%	16,70%	16,70%	25,00%	25,00%
Dedicar-me inteiramente à minha profissão ou privilegiar a minha família	3	1	4	2	1
	25,00%	8,30%	33,30%	16,70%	8,30%

Quadro 27 – Dilemas éticos: Fi e % (questionário inicial)

	N	R	AV	F	MF
Actuar de acordo com o que acredito ser o bem do aluno ou submeter-me às regras da escola	0	2	3	5	2
	0,00%	16,70%	25,00%	41,70%	16,70%
Intervir junto dos colegas quando estes actuam de forma negligente ou ignorar essas situações por serem colegas	2	2	6	0	2
	16,70%	16,70%	50,00%	0,00%	16,70%
Lidar com todas as famílias de igual modo ou atender às suas necessidades específicas	2	1	1	5	3
	16,70%	8,30%	8,30%	41,70%	25,00%
Expulsar o aluno da aula em situação de violência ou tentar uma estratégia mais formativa	6	2	0	2	1
	50,00%	16,70%	0	16,70%	8,30%
Actuar tendo em conta a perspectiva da família ou actuar de acordo com que penso ser o bem do aluno	1	0	5	5	1
	8,30%	0,00%	41,70%	41,70%	8,30%
Utilizar métodos mais práticos para o professor ou utilizar aqueles que permitem um melhor desenvolvimento do aluno	1	1	3	4	3
	8,30%	8,30%	25,00%	33,30%	25,00%
Não denunciar um mau professor prejudicando os alunos ou contribuir para colocar o professor em situação de desemprego	9	0	1	0	1
	75,00%	0,00%	8,30%	0,00%	8,30%
Classificar o aluno tendo em conta apenas os resultados ou considerar também o esforço e as atitudes na sala de aula	3	0	1	6	2
	25,00%	0,00%	8,30%	50,00%	16,70%
Manter a confiança num colega ou num funcionário em quem sempre se confiou ou dar crédito aos indícios que existam contra a pessoa	3	3	2	2	2
	25,00%	25,00%	16,70%	16,70%	16,70%
Adoptar estratégias punitivas indo contra a minha consciência ou perder a autoridade em relação ao aluno	3	3	3	1	2
	25,00%	25,00%	25,00%	8,30%	16,70%
Atender às necessidades globais de turma ou atender às necessidades particulares de alguns alunos	2	2	5	2	1
	16,70%	16,70%	41,70%	16,70%	8,30%
Manter-me neutro não interferindo nos valores dos alunos ou transmitir os valores que eu considero importantes	3	0	1	5	3
	25,00%	0,00%	8,30%	41,70%	25,00%
Reprovar quem não atinge objectivos mínimos ou baixar o nível de exigência	6	1	2	1	1
	50,00%	8,30%	16,70%	8,30%	8,30%
Lutar pelos meus direitos, aderindo a greves ou cumprir o dever de assiduidade	1	0	4	3	4
	8,30%	0,00%	33,30%	25,00%	33,30%
Dedicar-me inteiramente à minha profissão ou privilegiar a minha família	1	0	3	6	2
	8,30%	0,00%	25,00%	50,00%	16,70%

Quadro 28 – Dilemas éticos: Fi e % (questionário final)

Em síntese, no que respeita às concepções de ética que suscitam maior acordo no início e no final da formação mantém-se a que remete para a ética como relação de respeito pelo outro, concepção esta que se enquadra numa concepção formal de ética. No entanto, os resultados os questionários finais é notória a dissipação de dúvidas relativamente ao acordo com a concepção afectiva de ética que consiste em agir de acordo com sentimentos e emoções associados ao que se julga ser o bem do outro.

Destacamos também o aumento do número de inquiridos que concorda com a afirmação “ética é a avaliação dos efeitos da acção em relação ao bem do maior número de pessoas” que remete para uma concepção consequencialista de ética.

Considerando o conjunto das respostas a estes itens, podemos afirmar que as concepções de ética mais partilhadas no final da formação são sobretudo concepções afectivas, ligadas a sentimentos e emoções, e concepções formais que passam pela reflexão sobre o bem e o mal. Pensamos que a coexistência de concepções formais e afectivas de ética pode dever-se ao reconhecimento da subjectividade da temática.

Poder-se-á questionar se estão no bom caminho em termos de reflexão ética? Pensamos que sim por nos parecer que vão ao encontro dos alunos, contemplado na LBSE, e de uma justiça equitativa.

A atitude favorável em relação à existência de um código deontológico, e que contraria alguns resultados que se têm obtido em alguns estudos qualitativos que abordam esta questão, mantém do início para o final da formação, o que nos parece poder ser explicado por uma necessidade sentida pelo grupo de regulamentação formal da profissão corroborada pelo seu interesse e empenho na construção da Carta de Princípios do Grupo de Formação e pela referência frequente à sua importância e utilidade mesmo não constituindo um documento oficial.

Mais uma vez, tal como se havia verificado na análise dos 23 questionários aplicados a educadores de infância no âmbito do Projecto Pensamento e Formação Ético-deontológicos de Professores, os valores de conduta considerados mais importantes pelo grupo de formação no início e no fim da formação encontram correspondência naqueles que consideram importante desenvolver nos alunos e mais uma vez também estes valores são o respeito, a honestidade, a responsabilidade...

A beleza mantém-se como o valor perante o qual as formandas mostram maior desacordo e indecisão, o que pensamos poder indiciar a existência de valores muito consensuais na nossa sociedade, por um lado, e, por outro, a maior força dos valores éticos em relação aos estéticos.

Quer no início quer no final da formação, o dilema em relação aos colegas é o menos vivenciado, enquanto que o de lidar com todas as famílias ou atender às suas especificidades é o que as inquiridas afirmam vivenciar mais frequentemente.

Os dilemas que colocam em conflito uma avaliação com base apenas nos resultados e uma avaliação que tenha em conta também as atitudes, o manter ou não uma posição

neutra em relação aos valores dos alunos e uma maior dedicação à profissão ou à família são apontados mais frequentemente pelas formandas no questionário preenchido no final da formação. Terá a formação contribuído para uma maior consciencialização das formandas em relação a estas questões?

### 3.2. Análise dos questionários de avaliação da formação respondidos pelas formandas na última sessão de formação<sup>1</sup>

#### *Efeitos da formação*

Na opinião das 12 formandas, acção permitiu:

O quadro mostra que todas a formandas consideram que a acção veio aumentar/actualizar conhecimentos e competências na área da ética e deontologia profissional.

A quase totalidade é da opinião que permitiu responder a problemas da prática profissional, sentir maior confiança face a situações/problemas da vida escolar e fundamentar e enquadrar melhor as suas práticas.

	n	%
Atingir plenamente os objectivos que se propunha	8	66,70%
Aumentar/actualizar os meus conhecimentos e competências nesta área	12	100,00%
Compreender melhor certos aspectos do meu trabalho	9	75,00%
Fundamentar e enquadrar melhor as minhas práticas	10	83,30%
Desenvolver novas técnicas e métodos de trabalho	1	8,30%
Construir e aplicar instrumentos pedagógico-didácticos	1	8,30%
Perspectivar mudanças no exercício da minha função docente	9	75,00%
Responder a problemas da minha prática profissional	11	91,70%
Sentir maior confiança face a situações/problemas da vida escolar	11	91,70%
Melhorar a capacidade de trocar experiências com colegas	9	75,00%
Obter informação sobre recursos disponíveis a que posso recorrer	4	33,30%

Quadro 29 – Efeitos da formação: Fi e %

Neste sentido, e quando questionadas sobre os três efeitos mais importantes da acção, o mais referido é, precisamente, o que remete para o aumento/actualização dos conhecimentos e competências nesta área, escolhido por cerca de 74% das formandas.

Seguem-se o que se refere à maior confiança face a situações/problemas da vida escolar, assinalado por cerca de 66% das inquiridas, e o que remete para uma melhor fundamentação e enquadramento das práticas, escolhido quase metade do grupo de formação.

<sup>1</sup> Consultar Anexo 10 - Questionário de avaliação da formação

	n	%
Atingir plenamente os objectivos que se propunha	1	8,30%
Aumentar/actualizar os meus conhecimentos e competências nesta área	9	74,40%
Compreender melhor certos aspectos do meu trabalho	4	33,20%
Fundamentar e enquadrar melhor as minhas práticas	6	49,80%
Perspectivar mudanças no exercício da minha função docente	3	24,90%
Responder a problemas da minha prática profissional	5	41,50%
Sentir maior confiança face a situações/problemas da vida escolar	8	66,40%
Melhorar a capacidade de trocar experiências com colegas	1	8,30%
Obter informação sobre recursos disponíveis a que posso recorrer	1	8,30%

Quadro 30 – Os três efeitos mais importantes da formação

### ***Metodologia da acção***

A totalidade das formandas considera que se estabeleceu uma boa ligação entre teoria e prática e cerca de 92% partilha da opinião de que a metodologia foi adequada aos objectivos da formação e criou compromissos de trabalho partilhado.

	N	%
Foi adequada aos objectivos da formação	11	91,70%
Fez uma boa ligação entre a teoria e a prática	12	100,00%
Aproveitou e integrou a diversidade de competências dos formandos	10	83,30%
Utilizou estratégias e instrumentos diversificados	9	75,00%
Criou compromissos de trabalho partilhado	11	91,70%

Quadro 31 – Metodologia da acção

De forma a compreender melhor o que pensam as formandas da metodologia posta em curso, formulou-se uma questão aberta que apelava a sugestões/comentários. Nesse espaço foram referidos, principalmente, aspectos relacionados com a partilha, o diálogo, a troca de ideias e de experiências, o carácter interactivo da formação-acção que criou o sentido de compromisso e de participação responsável nas actividades.

### ***Documentação e materiais***

Quando questionadas acerca da documentação e dos materiais utilizados, a grande maioria ou mesmo a totalidade das formandas assinalam todos os aspectos apresentados no questionário, como mostra o quadro seguinte.

	n	%
Enquadraram adequadamente as diferentes áreas do programa da acção	10	83,30%
Eram actualizados	10	83,30%
Contribuíram para obter informação fundamental, clara e pertinente	12	100,00%
Continham propostas de reflexão e orientações práticas	12	100,00%
Continham instrumentos e propostas de trabalho	10	83,30%

Quadro 32 – Documentação e materiais

As formandas fizeram alguns comentários mais específicos em relação à documentação e materiais utilizados, nomeadamente:

“a documentação era (...) disponibilizada de imediato, contendo de forma explícita aos temas abordados”

“bons a oportunos, pois deram lugar à discussão do tema”

“Os textos que foram distribuídos e trabalhados eram pertinentes e actuais, o que possibilitou uma pesquisa mais direccionada e coerente em relação ao tema”

“Os materiais didácticos eram textos bastante ricos que permitiram a reflexão conjunta e individual”

### ***Avaliação geral e classificação da acção de formação***

O questionário de avaliação continha também uma questão para as formandas reflectirem sobre os aspectos mais positivos da acção de formação. A riqueza da acção dada pela sensibilização para a temática e pelo esclarecimento de conceitos e dúvidas com ela relacionadas é, de longe, o aspecto positivo mais referido, seguindo-se a reflexão individual e em grupo, a partilha de conhecimentos, experiências e uma maior confiança na vivência das situações/problemas da vida escolar.

Com efeito, numa escala de classificação crescente (de 1 a 5), a acção de formação desenvolvida merece, como mostra o quadro, a pontuação 5 para a grande maioria das formandas, cerca de 83%, posicionando-se as restantes formandas no ponto 4 da escala.

1	2	3	4	5
0	0	0	2	10
0	0	0	16,7%	83,3%

Quadro 33 – Classificação geral da acção

Não só o conhecimento dos aspectos positivos é importante. Neste sentido, questionámos as formandas sobre aspectos a melhorar na acção. Metade referiu apenas que uma acção deste tipo deveria ser realizada noutra altura e não no final do ano lectivo. A outra metade afirmou não haver aspectos a melhorar.

### ***Eventuais mudanças relevantes na vida escolar que a acção introduziu ou poderá introduzir***

Pareceu-nos da maior pertinência questionar as formandas acerca de mudanças na prática que a formação introduziu/introduzirá.

Fundamentalmente, a acção introduziu/introduzirá mudanças:

- Ao nível da reflexão crítica e da fundamentação da prática:

“contribuiu para a minha acção ser mais reflectida e esclarecedora”

“irá ajudar a fundamentar as minhas práticas”

“Accionou no meu pensamento a capacidade de reflectir na acção”

“o aprofundamento deste tema conduzirá a que passemos a tratar destes aspectos de uma forma menos empírica”

“Accionou no meu pensamento a capacidade de reflectir na acção”

- Ao nível da sensibilidade para o tema:

“conseguiu-me despertar, alertar para um assunto tão delicado”

“adquirir novos conhecimentos permitiu uma maior reflexão e capacidade de auto-crítica face a conceitos que anteriormente julgava serem indiscutíveis”

“estarei mais desperta para interpretar sinais provenientes das crianças, individualmente ou em grupo”

“o aprofundamento deste tema conduzirá a que passemos a tratar destes aspectos de uma forma menos empírica”

“Tomei maior consciência dos valores que considero fundamentais na minha prática pedagógica”

- Ao nível da relação entre educadoras e com a comunidade educativa:

“Introduz aspectos positivos nas relações dentro do grupo de educadoras”

“forneceu informação pertinente para trabalhar as relações educadora e comunidade educativa”

- Ao nível da acção e da resolução de situações:

“o modo de avaliar determinadas situações”

“[alterou] o meu comportamento”

“maior facilidade para os resolver [os problemas]”

“Comecei a actuar de maneira mais consciente, mais organizada”

## CONCLUSÃO

Apresentados e analisados os principais resultados deste estudo, cabe-nos reflectir na forma como respondem aos nossos objectivos. Relembramos, por isso, os objectivos gerais deste estudo:

- Conhecer o pensamento ético-deontológico de um grupo de educadoras de infância (nomeadamente ao nível das finalidades/funções da sua profissão, concepções de ética pessoal e ética profissional, concepções do bem do aluno e de justiça no ensino e problemas/dilemas éticos);
- Perspectivar modos de formação ética de professores, através da concepção e implementação de um projecto de formação com educadores de infância;
- Compreender os processos mobilizados na formação posta em curso considerando as perspectivas das formandas acerca do seu potencial formativo e das mudanças por eles operadas.

É, pois, em torno dos objectivos que nos propusemos que tiramos agora as principais conclusões deste estudo.

Conscientes do seu papel na formação do aluno, as educadoras reconhecem uma forte dimensão ética e moral à sua profissão. Este é, aliás, o denominador comum de toda a acção profissional, que é pautada por funções específicas inerentes ao desenvolvimento das crianças, tais como a de *contribuir para a formação do cidadão*, a de *promover a formação axiológica da criança* e a de *contribuir para o bem-estar da criança e servir de modelo à criança*. Funções que as educadoras do nosso estudo reconhecem ter um papel no desenvolvimento moral das crianças? Sem dúvida que sim, é a certeza que permanece do início ao fim deste estudo.

Os resultados obtidos quanto à forte presença da ética na profissão docente confirmam outros obtidos noutras investigações e vão ao encontro do que define a legislação portuguesa quanto ao papel de educador moral do professor, embora, como já temos afirmado, as orientações da legislação tenham, até hoje, saído muito pouco do domínio das (boas) intenções para o campo da formação ética de professores.

Partilhando, inicialmente, de concepções mais formais de ética, não destituídas, no entanto, de uma componente afectiva, aumenta a percentagem de educadoras que, no final da formação, subscrevem concepções de natureza consequencialista. Porque será

que o fazem? Talvez porque, como afirma Gambôa (2004: 73), a “conduta e as consequências não podem ser separadas do “eu”, pois constituem-no, formam-no e relevam-no, e é este o âmago do construtivismo pragmático que enforma a ética”. Terá a reflexão individual e em grupo, o debate, a partilha na formação contribuído para tornar explícitas as suas preocupações éticas tornando as formandas mais conscientes? Uma consciência que permite ponderar sobre as consequências que terá determinada acção, atendendo a “right conduct is that which maximizes the good” (Strike & Soltis, 1984: 13)?

O “muro” de valores e objectivos na relação com os alunos, realizado no início e no final da formação, é um dos produtos-chave para afirmarmos da inequívoca presença da componente ética na formação, ao mesmo tempo que nos dá elementos para afirmarmos do subjectivismo ético de cada formanda (dado pelas diferenças entre os valores colocados na base da hierarquia) e para colocarmos a hipótese de existir uma “cultura” escolar do grupo de formação dada pela opção quase generalizada pelo objectivo “contribuir para a estabilidade e segurança afectiva da criança” como o mais importante. Com efeito, embora o bem do aluno tenha sido pouco referido como princípio na relação com o aluno, este constitui o princípio geral que enquadra toda a Carta de Princípios do Grupo de Formação elaborada durante a acção.

Mas o que é falar de bem do aluno? Se é sempre difícil definir conceitos no domínio da ética, o de bem do aluno, como o de justiça, constituem conceitos particularmente difíceis “grâce à leur complexité et origines disciplinaires différentes et à la place centrale qu’ils occupent dans la pensée éthique” (Estrela & Marques, 2008: ???).

Para estas educadoras o bem do aluno centra-se, sobretudo nele próprio, através da promoção da sua auto-confiança, segurança, integração, tranquilidade, integridade física. O bem do aluno é, com efeito, um dos valores mais importantes para estas educadoras na orientação da sua conduta profissional.

À semelhança do conceito de bem do aluno, também o de justiça constitui um conceito particularmente difícil de definir e o seu exercício não é isento de dificuldades, principalmente pelo seu carácter subjectivo. A cada um, o seu conceito de justiça, é, grosso modo, o que podemos depreender do discurso das formandas. Tanto assim que se verifica uma forte dispersão de respostas sobre o que é, afinal, a justiça no ensino. A promoção da igualdade de oportunidades, a aceitação do outro, a não agressão, a dignidade, a empatia, o colocar-se no lugar do outro são indicadores de justiça no

ensino não partilhados mas que, no geral, enformam concepções ligadas à equidade, igualdade e poder (Estrela & Marques, 2008).

Com efeito, o conceito de justiça como equidade baseada numa ética emocional e do cuidado sobrepõe-se à concepção de justiça como igualdade. Pomos a hipótese de que a Lei de Bases do Sistema Educativo e as influências de Gilligan e Noddings, transmitidas em algumas escolas de formação de professores, começam a ser integradas pela classe docente.

Não podemos desvalorizar, no entanto, a falta de consenso em relação ao significado destes princípios nem o modo como estes contribuem para a vivência de situações dilemáticas pelos educadores e professores na sua prática profissional.

Embora seja na relação com os alunos que as educadoras consideram que a dimensão ética mais se manifesta, é na relação com as famílias das crianças que mais se colocam dilemas, nomeadamente, no que respeita a lidar com todas as famílias de igual modo ou atender às suas especificidades. Este foi um dilema que se manteve frequente do início ao final da formação, o mesmo não acontecendo com dilemas que põem em conflito a opção por uma avaliação sumativa ou formativa, a dúvida sobre a legitimidade de transmitir valores aos alunos e sobre uma maior dedicação à profissão ou à família, dilemas mais frequentes no final da formação. Porque será que isto acontece? Porque no final da formação, que coincidiu com o final do ano lectivo, foi a altura em que mais os vivenciaram ou porque passaram a estar mais atentas, mais conscientes? Porque, e parafraseando Baptista (2005: 121), tornou-se para as formandas mais evidente que “importa manter permanentemente viva a ligação entre o campo da reflexão ética e o campo da vida moral”?

Não temos dados que nos permitam saber se estes dilemas tiveram ou não resolução, o mesmo em relação aos dilemas que foram objecto de modelização pelas educadoras na formação, mas também isso não é sempre o mais importante, “o importante é não perder o sentido norteador da acção. Neste caso, o sentido da docência” (Idem: 122). Sabemos, no entanto, que o trabalho de dilemas constituiu um aspecto formativo importante para o grupo de formação, na medida em que permitiu desmontar as situações, compreendê-las melhor e generalizar, tanto quanto possível, os resultados a outras situações igualmente dilemáticas.

As dimensões reflexiva e colaborativa da formação são as que consideramos merecerem maior destaque na apreciação da acção de formação desenvolvida. Não apenas porque

consideramos terem contribuído para a coesão do grupo, objectivo presente não apenas na legislação portuguesa, mas também no Regulamento Interno do Agrupamento, mas porque tornou ainda mais evidente a necessidade de formar eticamente a classe docente. A pluralidade de contributos durante a formação, dada pelo recurso a textos teóricos, e a reflexão e diálogo permanentes incentivou as formandas para a procura autónoma de bibliografia no sentido de aumentarem conhecimentos, esclarecerem dúvidas e procurarem o sentido das suas práticas.

Em nossa opinião, a construção da Carta de Princípios do Grupo de Formação constitui outro aspecto positivo da formação, na medida em que permitiu a negociação de pontos de vista diferentes, contribuindo para a construção de uma cultura comum dos educadores do grupo, cultura essa que, esperamos, possa ter reflexo nos jardins-de-infância em que trabalham, o que poderá vir a ser confirmado num estudo de follow-up que temos intenção de prosseguir. Pois, para compreender os processos de mudança é preciso considerar também o tempo de formação, o tempo necessário para que as mudanças comecem a manifestar-se e o tempo em que em que essas mudanças perduram para além do tempo da formação (Caetano, 2001).

Duas considerações finais se impõem: uma, a propósito da mudança; outra, a propósito da nossa implicação na formação.

Uma mudança é sempre teleológica, na medida em que aponta para uma determinada finalidade, um determinado sentido. No estudo que desenvolvemos verifica-se uma mudança no sentido da atenuação de uma ética formal que dá lugar a uma ética contextualizada. Será este o sentido desejável de uma formação? Aqueles que partilham de concepções mais racionalistas da ética apontaram já os perigos deste tipo de formação, mas duas razões levam a considerar uma mudança legítima: primeiro, porque partimos de uma concepção como construção de uma autonomia pessoal em que o formador tem o papel de incentivar a reflexão crítica e o diálogo entre o grupo (Zeichner, 1994) depois, pela interpretação que fazemos da LBSE que aponta para a satisfação das necessidades dos alunos e para um conceito de justiça enquanto equidade. Não assumindo nós o papel de formador enquanto endoutrinador, pensamos que estamos no caminho certo.

A segunda consideração tem a ver com a nossa implicação na investigação. Ora, é próprio dos estudos qualitativos a implicação do sujeito investigador na investigação (Bogdan & Biklen, 1994). No entanto, foi nossa intenção estabelecer a dialéctica entre

proximidade e afastamento. Proximidade que nos permite conhecer melhor o que pensa o grupo e aquilo que é a sua prática; distanciamento, favorecido pela relação que, tempos a tempos, se fazia com a equipa de investigação do projecto, pela constante procura de feedback das formandas e pela continuidade reflexão do investigador sobre si próprio e sobre o processo investigativo e formativo.

Merece destaque lembrar que embora a acção tenha sido acreditada, não foi garantida às formandas a creditação nos momentos da divulgação e inscrição na acção. Este constitui, no nosso ponto de vista, um indicador importante da motivação para uma acção que parte do pensamento dos professores e que o confronta com o pensamento de outros professores e com abordagens teóricas, o que nos leva a pensarmos que o caminho que iniciámos poderá ser um bom caminho no que respeita à formação ética de educadores e professores.

Com efeito, parece-nos competir à formação ética estimular o processo de tomada de consciência das relações que cada profissional estabelece com a prática profissional, bem como estimular a articulação entre seu papel de educador moral dos alunos e de educador/professor não apenas na escola, mas também fora dela.

## LIMITAÇÕES DO ESTUDO E PERSPECTIVAS DE CONTINUIDADE

O facto de a formação coincidir com o final do ano lectivo constituiu um aspecto menos positivo, na medida em que o cansaço e a falta de disponibilidade devido ao muito trabalho característico daquela altura do ano, impediram que as formandas se envolvessem tanto quanto gostariam e seria desejável.

Uma vez que o estudo que apresentamos foi desenvolvido com apenas um grupo de formandas de um mesmo agrupamento de escolas, os resultados obtidos não são passíveis de serem generalizados. No entanto, estando a formação ética praticamente ausente de muitos currículos de escolas de formação de professores, ao nível da formação inicial, e das ofertas de formação contínua, pensamos darem-nos elementos-chave no sentido de compreendermos melhor as necessidades de formação a esse nível e aquilo que são as principais preocupações do grupo com que trabalhámos.

Conhecer o pensamento ético-deontológico de educadores de infância para, a partir daí, ensaiar um esquema de formação, que consideramos ter sido benéfico para o grupo de formação parece-nos um contributo positivo para a investigação teórica e empírica a este nível. Salvaguardamos mais uma vez, no entanto, a impossibilidade de generalizações dos resultados.

Partir do que pensam as educadoras, confrontar esses dados com outros que a investigação tem recolhido e com textos teóricos no âmbito da ética para desenhar uma formação assente na pessoa do formando, pareceu-nos revelar-se um caminho adequado para o desenvolvimento de uma formação desta natureza. Um estudo de follow-up constituirá um próximo passo para compreender se se efectivaram mudanças e a que níveis.

Tratando-se de uma investigação inserida num projecto mais amplo, uma das ideias de continuidade é que os resultados da acção realizada possa contribuir para a realização das outras acções já em curso e que estudos comparativos possam devolver resultados gerais ricos e pertinentes quer no domínio da investigação, quer no domínio da formação contínua no âmbito da ética.

## BIBLIOGRAFIA

Bardin, L. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Bell, J. (1989). *Doing your research project: a guide for the first-time researchers in education and social science*. 2. reimp. Milton Keynes, England: Open University Press, pp. 145.

Bogdan, R. & Biklen, S (1994). Entrevistas. In *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, pp. 134-139.

Caetano, A. P. (1992). *Dilemas dos Professores – Um Estudo Exploratório*. Dissertação de Mestrado. Lisboa, FPCE. (policopiado).

Caetano, A. P. (2001). *A Mudança dos Professores em Situação de Formação pela Investigação-Ação*. Tese de Doutoramento. Lisboa, FPCE. (policopiado).

Caetano, A. P. (2008). Modelling Ethical Teacher Tensions and Dilemmas. Actas do 7<sup>th</sup> Congress of the UES '2008 . *Systemic complexity for human development in the 21<sup>st</sup> century*. Lisboa: APOCOSIS.

Caetano, A. P. & Afonso, M. R. (2009). A Justiça e os Dilemas na Formação Ética de Professores. *Educação*, 32, 3, pp. 252-259.

Carr, D. (2003). Moral Education Implications of Rival Conceptions of Education and the Role of the Teacher. *Journal of Moral Education*, vol. 32, 3, pp. 219-232.

Collinson, V.; Kozina, E.; Lin, Y.; Ling, L.; Matheson, I.; Newcombe, L. & Zogla, I. (2009). Professional development for teachers: a world of change. *European Journal of Teacher Education*, vol. 32, 1, pp. 3- 19.

Colnerud, G. (2006). Teacher ethics as a research problem: syntheses achieved and new issues. *Teachers and teaching: theory and practice*, vol. 12, 3, pp. 365-385.

De Ketele, J.M. & Roegiers, X. (1993). *Metodologia de Recolha de Dados: Fundamentos dos métodos de observações, de questionários, de entrevistas e de estudo de documentos*. Lisboa: Instituto Piaget.

Esteves, M. (2002). *A Investigação enquanto Estratégia de Formação de Professores – Um Estudo*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Estrela, T. (1993). *Profissionalismo docente e deontologia*. Lisboa: *Colóquio Educação e Sociedade*, n.º4, Dez. 1993, pp. 185-210.

Estrela, A. (1994) [4ª Edição]. *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.

Estrela, M. T. (1999). *Ética e formação profissional dos educadores de infância*. *Cadernos de Educação de Infância*, n.º 52, 27-32.

Estrela, M. T. (2003). Pensamento Ético-deontológico de Professores em Estudos Portugueses. *Cadernos de Educação*, 4, pp. 9-20.

Estrela, M. T. & Marques, J. (2008). Vers une formation éthico-déontologique des enseignants. Em: *Proceedings Paris International Conference on Education, Economy and Society – 2008*. Paris, 19 de Julho de 2008, Analytrics, Paris. 488-500.

Estrela, M. T.; Marques, J.; Alves, F. C. & Feio, M. (2008). Formação ético-deontológica dos professores de ensino superior. Subsídios para um debate. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 7, pp. 89-100. Consultado em [Fevereiro, 2009] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>.

Estrela, M. T. & Afonso, M. R. (2009). Contributos para uma formação ético-deontológica dos professores. *Noesis*, 77, pp. 50-55.

Estrela, M. T.; Alves, F. C.; Caetano, A. P.; Silva, M. L.; Oliveira, M. L.; Afonso, M. R.; Seica, A.; Mourinha, L. & Marques, J. (2009). Concepções éticas dos professores do ensino universitário e não universitário - Para uma prática de articulação entre a formação ética dos professores e dos alunos. Em: *Actas do II Congresso Internacional CIDInE. Novos contextos de formação, pesquisa e mediação*. Vila Nova de Gaia: CIDInE e ISPGAYA.

Estrela, M.T. & Marques, J. (2009). “Género e Pensamento Ético de Professores”, comunicação apresentada no dia 1 de Maio de 2009 no X Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Bragança: Instituto Politécnico de Bragança / Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (no prelo).

Gambôa, R. (2004). *Educação, Ética e Educação. A Reconstrução da Modernidade em Dewey*. Porto: Edições ASA.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1993). *O Inquérito – Teoria e Prática*. Oeiras: Celta.

Greene, M. (1999). Um Filósofo olha para a Investigação Qualitativa. *Revista de Educação*, VIII, 1, pp. 3-14.

Hansen, D. (2001). Teaching as a Moral Activity. In V. Richardson, *Handbook of Research on Teaching*. Washington: AERA, pp. 826-857.

Hargreaves, A. (1998). *Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.

Korthagen, F. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Lopes, A. (2006). *A Dimensão Pedagógica e Cultural de Agostinho da Silva*. Porto: Editora Profedições, Lda.

Marques, J.; Estrela, M. T. & Caetano, A. P. (2009). “Uma experiência de formação ética”, comunicação apresentada no dia 10 de Setembro de 2009 no X Congresso Galego-Português de Psicopedagogia. Universidade do Minho / Universidade da Corunha (no prelo).

Merriam, S. (1998). *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Nogueira, A. I. C.; Rodrigues, C. M. S. A.; Ferreira, J. S. M. (1990). *Formar hoje, Educar amanhã*. Coimbra: Livraria Almedina.

Perrenoud, P. (1995). *Ofício do aluno e sentido do trabalho escolar*. Porto: Porto Editora

Prairat, E. (2005). *De la déontologie enseignante*. Paris : PUF.

Ricoeur, P. (1997). *Da Metafísica à Moral*. Lisboa: Instituto Piaget.

Ruquoy, D. (1997). Situação de Entrevista e Estratégia do Entrevistador. In Albarello, L.; Digneffe, F. e outros. *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva, pp. 84-116.

Santos, J. M. (2007). “Ética e Deontologia, Representações de Professores”, Associação de Professores de Sintra. Sintra: Artes Gráficas.

Seiça, A. (2003). *A Docência como Praxis Ética e Deontológica: Um Estudo Empírico*. Lisboa: Departamento da Educação Básica.

Serra, P. (2006). Lévinas e a Ética antes da Ética. In Beckert, C. (coord.), *Lévinas entre Nós*. Lisboa: Centro de Filosofia da Universidade de Lisboa.

Silva, M. L. (1997). A docência é uma ocupação ética. In M. T. Estrela (org.), *Viver e construir a profissão docente*. Porto: Porto Editora.

Vala, J. (1986). A Análise de Conteúdo (cap. IV, pp. 101-128). In Pinto, J. M. e Silva, A. S. (orgs.), *Metodologias das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamento.

Viana-Caetano, A. P. (2008). Modelling Ethical Teacher Tensions and Dilemmas. Actas do 7<sup>th</sup> Congress of the UES '2008 . *Systemic complexity for human development in the 21<sup>st</sup> century*. Lisboa, 19 de Dezembro de 2008, APOCOSIS, Lisboa (no prelo).

Zeichner, K. (1983). Alternative paradigms of teacher education. *Journal of Teacher Education*, vol. 34, 3, pp. 3-9.

### **Brochuras não publicadas:**

Antologia de textos da acção de formação “Ética e Deontologia Profissional”, organizada pela equipa de investigação do Projecto Pensamento e Formação Ético-deontológicos de Professores.

# ANEXOS

## **ÍNDICE DE ANEXOS**

**Anexo 1** – Pré-questionário

**Anexo 2** – Guião da entrevista semi-directiva às educadoras de infância

**Anexo 3** – Proposta de formação para o Centro de Formação

**Anexo 4** – Protocolos das entrevistas semi-directivas

**Anexo 5** – Grelha de análise de conteúdo das quatro entrevistas

**Anexo 6** – Versão integral do plano de formação

**Anexo 7** – Sumários das sessões de formação

**Anexo 8** – Antologia de textos da formação

**Anexo 9** – Carta de Princípios do Grupo de Formação

**Anexo 10** – Questionário de avaliação da formação

## **ANEXO 1**

### **PRÉ-QUESTIONÁRIO**

## QUESTIONÁRIO

### Projecto *Pensamento e Formação Ético-deontológicos de Professores*

Caro(a) Professor(a)

O projecto *Pensamento e Formação Ético-deontológicos de Professores*, coordenado por Maria Teresa Estrela, professora da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, integra docentes desta faculdade e outros docentes dos vários níveis de ensino.

Os principais objectivos do projecto são conhecer o pensamento ético-deontológico de docentes de diferentes níveis de ensino e identificar eventual interesse em formação nos domínios ético e deontológico, pelo que se mostrou pertinente proceder ao levantamento das representações dos professores relativamente a estes domínios.

A sua participação é fundamental para que possamos desenvolver um trabalho rigoroso e abrangente, que vá, o mais possível, ao encontro do que pensa e precisa a classe docente. Garantindo a confidencialidade das respostas, agradecemos a sua disponibilidade e a colaboração prestada.

#### I. Dados de Caracterização do Professor

Assinale com um X os espaços que correspondem à sua situação.

<b>Sexo</b>	F	
	M	

<b>Idade</b>	20 – 25 anos	26 – 31 anos	32 – 37 anos	38 – 42 anos	43 – 47 anos	48 – 54 anos	> 54 anos

<b>Grau Académico</b>	Bacharelato	Licenciatura	Mestrado	Doutoramento	Outro

<b>Com habilitação profissional</b>	Sim	
	Não	

<b>Área de Licenciatura</b>	Línguas	Expressões (Visual, Tecnológica, Física e Musical)	Ciências Sociais e Humanidades	Matemáticas e Ciências Experimentais

<b>N.º de anos de serviço em 31/08/2007</b>	≤ 5 anos	6 – 11 anos	12 – 17 anos	18 – 22 anos	23 – 27 anos	28 – 34 anos	> 34 anos

<b>Nível/Níveis de ensino que lecciona</b>	Pré-escolar	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo	Secundário

Área(s) Disciplinar(es)/Disciplina(s) \_\_\_\_\_

Outras funções que desempenha/ desempenhou na Instituição em que lecciona

Administração, direcção e gestão de escola ou agrupamento	
Coordenação de ano, de ciclo ou de curso	
Coordenação de departamento/grupo	
Direcção de turma	
Outra(s) _____	

## II. Ética e Deontologia da Profissão Docente

### 1. Conceção Pessoal de Ética

A partir de entrevistas feitas a professores, elaboraram-se algumas definições de ética.

a) Utilizando a escala que abaixo se apresenta, **assinale com um círculo** o grau do seu acordo em relação a cada uma das afirmações.

1 – Discordo Completamente	2 – Discordo	3 – Não Concordo nem Discordo	4 – Concordo	5 – Concordo Completamente
----------------------------	--------------	-------------------------------	--------------	----------------------------

a	Ética é definir regras para agir em função do bem	1	2	3	4	5
b	Ética é uma reflexão sobre o bem e o mal	1	2	3	4	5
c	Ética é agir da forma que cada um considera mais correcta	1	2	3	4	5
d	Ética é uma relação de respeito pelo outro	1	2	3	4	5
e	Ética é agir de acordo com sentimentos e emoções associados ao que se julga ser o bem do outro	1	2	3	4	5
f	Ética é uma sensibilidade aos contextos e às necessidades específicas dos outros	1	2	3	4	5
g	Ética é a avaliação dos efeitos da acção em relação ao bem do maior número de pessoas	1	2	3	4	5

b) De entre as definições dadas **indique a alínea** daquela com que mais se identifica. Caso não se identifique com nenhuma das definições, utilize o espaço “Outra” e escreva a definição de ética que corresponde ao seu pensamento.

**Alínea correspondente à definição:** \_\_\_\_\_

**Outra:**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

2. Segue-se uma lista de afirmações, aleatoriamente organizadas, relativas a vários aspectos do domínio da ética, tais como a origem da ética pessoal, os princípios/valores éticos da profissão, os conceitos de *bem do aluno* e de *justiça no ensino*, a relação entre ética pessoal e ética profissional, a regulação ética da profissão e a formação ética dos professores.

Utilizando a escala que se segue **assinale com um círculo** o seu grau de concordância relativamente a cada uma das seguintes afirmações:

1 – Discordo Completamente	2 – Discordo	3 – Não Concordo nem Discordo	4 – Concordo	5 – Concordo Completamente
----------------------------	--------------	-------------------------------	--------------	----------------------------

1. A deontologia profissional manifesta-se tanto no exercício de direitos como no cumprimento dos	1	2	3	4	5
---------------------------------------------------------------------------------------------------	---	---	---	---	---

deveres profissionais					
2. Os conceitos de bem e de mal são inatos no ser humano	1	2	3	4	5
3. A ética é uma construção pessoal que resulta da conjugação de influências diversas	1	2	3	4	5
4. A formação ética do professor é da sua responsabilidade	1	2	3	4	5
5. Avaliar todos os alunos segundo os mesmos critérios pode não assegurar justiça	1	2	3	4	5
6. A ética resulta da reflexão pessoal que cada um de nós faz sobre as suas acções	1	2	3	4	5
7. Compete aos sistemas de formação de professores assegurar/promover a formação ética	1	2	3	4	5
8. Livros e filmes com aspectos de valoração ética foram marcantes na minha formação	1	2	3	4	5
9. O exemplo de professores e de outras pessoas foi para mim uma fonte de formação ética	1	2	3	4	5
10. A justiça implica não impor aos alunos deveres que o professor não cumpre	1	2	3	4	5
11. A formação profissional influenciou a minha ética	1	2	3	4	5
12. Como noutros grupos, existe uma ética específica da docência	1	2	3	4	5
13. A justiça implica o exercício equilibrado do poder	1	2	3	4	5
14. O estudo de correntes éticas no período de formação pode favorecer concepções relativistas de bem	1	2	3	4	5
15. A ética profissional tem sobretudo a ver com a conduta e o exemplo do professor	1	2	3	4	5
16. É uma condição do bem do aluno que ele aprenda a tolerar frustrações	1	2	3	4	5
17. A justiça no ensino é tratar os alunos igualmente	1	2	3	4	5
18. Para mim a religião é a principal base da ética	1	2	3	4	5
19. O grau de exigência no cumprimento de alguns princípios éticos é diferente conforme se trate da vida familiar ou da vida profissional	1	2	3	4	5
20. Realizar o bem do aluno é prepará-lo a nível científico e técnico	1	2	3	4	5
21. É o percurso de vida que está na base do meu pensamento ético	1	2	3	4	5
22. A justiça requer regras bem definidas para todos, de modo a evitar o arbitrário	1	2	3	4	5
23. Um código deontológico tem mais inconvenientes que vantagens	1	2	3	4	5
24. A ética profissional é uma prática construída no dia-a-dia	1	2	3	4	5
25. O bem do aluno é, primeiro que tudo, a construção da sua autonomia	1	2	3	4	5
26. Tratar cada aluno segundo as suas necessidades é um princípio elementar de justiça	1	2	3	4	5
27. Devo a minha formação ética sobretudo à minha família	1	2	3	4	5
28. Uma formação ética dos professores deveria assentar na reflexão sobre situações concretas	1	2	3	4	5
29. Na ausência de um código deontológico, torna-se mais necessária a formação ética dos professores	1	2	3	4	5
30. Existem muitos princípios comuns à minha ética pessoal e profissional	1	2	3	4	5
31. É desejável a existência de um código deontológico para os professores	1	2	3	4	5
32. É um acto de justiça não exigir aos alunos o conhecimento das matérias que o professor não deu	1	2	3	4	5
33. O principal bem do aluno é aprender a ser pessoa na relação com os outros	1	2	3	4	5
34. A ética profissional implica reflexão sobre a acção e sobre as responsabilidades profissionais	1	2	3	4	5
35. Só é admissível a existência de um código deontológico que seja elaborado pelos próprios professores	1	2	3	4	5
36. Seria vantajosa a introdução de uma disciplina de ética na formação inicial de professores	1	2	3	4	5
37. Querer o bem do aluno é prepará-lo para a vida	1	2	3	4	5
38. Não consigo imaginar uma ética profissional sem uma ética pessoal	1	2	3	4	5
39. É uma condição de justiça não rotular os alunos	1	2	3	4	5
40. O bem do aluno tem de se centrar no seu bem-estar na escola (segurança, alimentação, afiliação)	1	2	3	4	5
41. Ter boas condições de aprendizagem é o essencial para o bem do aluno	1	2	3	4	5
42. A ética profissional e a deontologia são coincidentes	1	2	3	4	5

### 3. Princípios/Valores Éticos da Profissão

No quadro abaixo apresenta-se a lista de valores que aparecem frequentemente no discurso dos professores.

a) Classifique cada um dos valores apresentados enquanto valores orientadores da sua conduta profissional e enquanto valores que pretende que os seus alunos desenvolvam, **assinalando com um círculo** e utilizando a seguinte ordem de importância:

1 – Nada importante	2 – Pouco importante	3 – Moderadamente	4 – Muito importante	5 – Extremamente
---------------------	----------------------	-------------------	----------------------	------------------

		Importante		importante
--	--	------------	--	------------

VALORES	Enquanto valores orientadores da sua conduta profissional					Enquanto valores que pretende que os seus alunos desenvolvam				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
O bem do aluno	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Justiça	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Respeito	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Responsabilidade	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Solidariedade	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Amizade	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Liberdade	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Verdade	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Honestidade	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Beleza	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Autenticidade	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Tolerância	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Altruísmo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Dignidade	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Esforço	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
Trabalho	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

b) De entre os valores apresentados indique aquele que considera ser **o mais importante de todos**:

- Enquanto valores orientadores da sua conduta profissional \_\_\_\_\_
- Enquanto valores que pretende que os seus alunos desenvolvam \_\_\_\_\_

### III. O Professor e o Desenvolvimento Ético e Social dos Alunos

Da seguinte lista de estratégias de desenvolvimento ético dos alunos **assinale com um círculo** o grau de frequência com que as desenvolve.

1 – Nunca	2 – Raramente	3 – Às vezes	4 – Frequentemente	5 – Muito Frequentemente
-----------	---------------	--------------	--------------------	--------------------------

ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO ÉTICO E SOCIAL						
a	Procuo ser um exemplo de comportamento ético para os alunos	1	2	3	4	5
b	Procuo estabelecer uma relação afectiva com os alunos que facilite a sua adesão a valores	1	2	3	4	5
c	Promovo, sempre que oportuno, a discussão de problemas e dilemas éticos	1	2	3	4	5
d	Utilizo a metodologia de trabalho de projecto para promover o desenvolvimento ético dos alunos	1	2	3	4	5
e	Encorajo a participação dos alunos na vida escolar para que se formem eticamente	1	2	3	4	5
f	Exploro do ponto de vista ético as situações do dia-a-dia	1	2	3	4	5
g	Sensibilizo os alunos para os valores da nossa sociedade	1	2	3	4	5
h	Aproveito os conteúdos de ensino para promover a reflexão ética dos alunos	1	2	3	4	5
i	Procuo esclarecer os alunos sobre a equidade das minhas práticas de diferenciação	1	2	3	4	5
j	Crio oportunidades de trabalho autónomo para que os alunos desenvolvam o sentido de responsabilidade	1	2	3	4	5
l	Recorro à história das ciências para a formação ética dos alunos	1	2	3	4	5
m	Desenvolvo jogos e situações lúdicas para promover a formação ética dos alunos	1	2	3	4	5
n	Promovo a reflexão em torno de valores e princípios éticos	1	2	3	4	5
o	Crio oportunidades de cooperação para o desenvolvimento moral do aluno	1	2	3	4	5
p	Reúno a assembleia de turma para discutir e decidir sobre vida da turma	1	2	3	4	5
q	Estabeleço as regras da sala de aula esclarecendo-as com os alunos	1	2	3	4	5
r	Incentivo os alunos a colocarem-se no lugar do outro em situações de conflito	1	2	3	4	5

#### IV. Dilemas da Profissão Docente

De entre os dilemas que a seguir se apresentam:

a) Assinale com um círculo o grau de frequência com que os experimentou

1 – Nunca	2 – Raramente	3 – Às vezes	4 – Frequentemente	5 – Muito Frequentemente
-----------	---------------	--------------	--------------------	--------------------------

DILEMAS						
a	Actuar de acordo com o que acredito ser o bem do aluno <b>OU</b> Submeter-me às regras da escola	1	2	3	4	5
b	Intervir junto dos colegas quando estes actuam de forma negligente <b>OU</b> Ignorar essas situações por serem colegas	1	2	3	4	5
c	Lidar com todas as famílias de igual modo <b>OU</b> Atender às suas necessidades específicas	1	2	3	4	5
d	Expulsar o aluno da aula em situação de violência <b>OU</b> Tentar uma estratégia mais formativa	1	2	3	4	5
e	Actuar tendo em conta a perspectiva da família <b>OU</b> Actuar de acordo com o que penso ser o bem do aluno	1	2	3	4	5
f	Utilizar métodos mais práticos para o professor <b>OU</b> Utilizar aqueles que permitem um melhor desenvolvimento do aluno	1	2	3	4	5
g	Não denunciar um mau professor prejudicando os alunos <b>OU</b> Contribuir para colocar o professor em situação de desemprego	1	2	3	4	5
h	Classificar o aluno tendo em conta apenas os resultados <b>OU</b> Considerar também o esforço e as atitudes na sala de aula	1	2	3	4	5
i	Manter a confiança num colega ou num funcionário em quem sempre se confiou <b>OU</b> Dar crédito aos indícios que existam contra a pessoa	1	2	3	4	5
j	Adoptar estratégias punitivas indo contra a minha consciência <b>OU</b> Perder a autoridade em relação ao aluno	1	2	3	4	5
l	Atender às necessidades globais de turma <b>OU</b> Atender às necessidades particulares de alguns alunos	1	2	3	4	5
m	Manter-me neutro não interferindo nos valores dos alunos <b>OU</b> Transmitir os valores que eu considero importantes	1	2	3	4	5
n	Reprovar quem não atinge objectivos mínimos <b>OU</b> Baixar o nível de exigência	1	2	3	4	5
o	Lutar pelos meus direitos, aderindo a greves <b>OU</b> Cumprir o dever de assiduidade	1	2	3	4	5
p	Dedicar-me inteiramente à minha profissão <b>OU</b> Privilegiar a minha família	1	2	3	4	5

b) Enuncie dois outros dilemas com que se tenha confrontado nos últimos dois anos:

**Dilema 1**

---

---

---

**Dilema 2**

---

---

---

Se este grupo, no próximo ano lectivo, desenvolver formação nas áreas da ética e deontologia e do desenvolvimento ético dos alunos, estará interessado em participar?

<b>Ética e Deontologia</b>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>
<b>Desenvolvimento ético dos alunos</b>	Sim	<input type="checkbox"/>	Não	<input type="checkbox"/>

*Verifique, por favor, se deixou algum item por responder*

**Agradecemos a sua colaboração**

## **ANEXO 2**

### **GUIÃO DA ENTREVISTA SEMI-DIRECTIVA ÀS EDUCADORAS DE INFÂNCIA**

## GUIÃO DA ENTREVISTA

*.: A reflexão e discussão de dilemas éticos como estratégia de formação ética .:*

**Duração:** 60/90 minutos

### Objectivos

- Conhecer as representações dos professores sobre a função ética da sua profissão;
- Conhecer as representações dos professores sobre ética pessoal e profissional e sobre a relação entre ambas;
- Identificar concepções de justiça no ensino dos professores entrevistados;
- Conhecer problemas e dilemas éticos sentidos na prática profissional;
- Conhecer a opinião dos entrevistados sobre a necessidade de formação ética de professores, objectivos dessa formação e modalidades desejadas.

BLOCOS	OBJECTIVOS	TÓPICOS ORIENTADORES
<b>A</b> Legitimação da entrevista	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado  Obter elementos de caracterização do entrevistado	Informar o professor sobre o âmbito do trabalho de investigação. Fazer sentir ao professor que ele é um elemento imprescindível a este trabalho. Assegurar o professor que todas as declarações proferidas são absolutamente anónimas.  Pedir ao entrevistado que nos informe sobre o número de anos de serviço, idade, áreas disciplinares, formação inicial, outros elementos relevantes...
<b>B</b> Representação sobre a função	Identificar as principais finalidades/funções que o entrevistado atribui à sua	Enumeração pelo(a) educador(a) as principais finalidades/funções da profissão docente em qualquer nível de

<p>ética da profissão</p>	<p>profissão de Educador(a)</p> <p>Saber quais dessas funções podem definir o professorado em geral</p> <p>Identificar finalidades/domínios éticos da profissão</p> <p>Identificar os princípios que orientam a conduta ética do professor</p>	<p>ensino</p> <p>Comparação entre as funções dos educadores e professores de outros níveis de ensino</p> <p>Enumeração de domínios em que se manifesta a dimensão ética da profissão</p> <p>Identificação dos princípios orientadores da sua acção educativa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- em relação aos alunos;</li> <li>- em relação à escola;</li> <li>- em relação aos colegas;</li> <li>- em relação aos pais;</li> <li>- em relação à sociedade...</li> </ul>
<p><b>C</b></p> <p>O bem do aluno e a justiça no ensino</p>	<p>Conhecer as concepções de bem do aluno do entrevistado</p> <p>Conhecer as concepções de justiça no ensino do entrevistado</p>	<p>Concepção de bem do aluno</p> <p>Concepção de justiça no ensino</p>
<p><b>D</b></p> <p>Problemas e dilemas éticos</p>	<p>Recolher dados sobre situações vividas pelo entrevistado como dilemáticas ou problemáticas sob o ponto de vista ético</p>	<p>Relato de situações que lhe tenham colocado dilemas ou problemas com dimensão ética, especificando o mais possível essas situações (contexto, comportamento e comportamento dos interlocutores...)</p> <p>Processos de resolução do dilema e sua avaliação (alternativas e argumentos considerados a favor e contra cada uma)</p>

		<p>das alternativas, factores-chave que levaram à escolha por uma alternativa, valores/princípios em choque que originaram a tensão... O dilema foi resolvido? Hoje considera que foi a melhor opção? Tomaria outra ou mantinha a mesma? Discutiu com algum colega a resolução do dilema? Acha que teria sido vantajoso fazê-lo?</p> <p>Normalmente resolve sozinho ou partilha com colega(s) situações dilemáticas da sua profissão?...) )</p>
<p><b>E</b> Formação ética dos educadores</p>	<p>Conhecer a opinião do professor sobre a importância da formação ética na formação dos professores</p> <p>Saber como concebe uma acção de formação ética: objectivos, modalidades e estratégias</p> <p>Saber o que acha de uma formação com base no levantamento e discussão de dilemas éticos</p>	<p>Descrição da formação ética recebida na formação inicial</p> <p>Descrição da formação ética recebida na formação contínua</p> <p>Importância da formação da ética na formação de professores</p> <p>Recolha de sugestões sobre objectivos, estratégias e modalidades de formação ética desejáveis na formação ética.</p> <p>Viabilidade/desejabilidade de uma formação ética assente na reflexão e discussão de dilemas</p>

## **ANEXO 3**

# PROPOSTA DE FORMAÇÃO PARA O CENTRO DE FORMAÇÃO



## **PROPOSTA DE FORMAÇÃO ÉTICA DE EDUCADORES DE INFÂNCIA**

### *Para Educadores de Infância do* *Agrupamento de Escolas General Humberto Delgado*

#### **1. Designação da Acção: Ética e Deontologia Profissional**

#### **2. Razões Justificativas da Acção:**

- A função docente é uma função ética que requer reflexão e desenvolvimento de competências éticas;
- A dimensão ética é considerada em documentos legais como o ECD (Decreto-lei n.º15/2007 de 19 de Janeiro), o perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-lei 240/2001 de 30 de Agosto e o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente (Decreto regulamentar n.º 2/2008 de 10 de Janeiro);
- Cerca de 62,0% (n=840) dos inquiridos no âmbito do Projecto Pensamento e Formação Ético-deontológicos de Professores revela interesse em desenvolver formação na área da ética e deontologia;
- O grupo de educadores de infância deste agrupamento entrevistado manifesta:
  - Interesse por esta área de formação;
  - Necessidade para a resolução de problemas e dilemas, nomeadamente, dilemas de relação;
  - Necessidade de desenvolvimento de processos colaborativos em contexto de trabalho de modo mais estruturado;

- Necessidade de definir uma ética do grupo de educadores deste agrupamento, nomeadamente no âmbito da relação com auxiliares e encarregados de educação.

**3. Destinatários da Acção:** Educadores de infância do agrupamento interessados (4/5 no mínimo)

**4. Efeitos a Produzir:**

- Ser capaz de distinguir e clarificar os conceitos de ética e deontologia no sentido de definir conceitos comuns dentro do grupo de formação;
- Ser capaz de reconhecer as relações entre ética pessoal e profissional;
- Ser capaz de reflectir sobre os problemas do quotidiano sob o ponto de vista da ética profissional;
- Ser capaz de fundamentar e tomar decisões do ponto de vista ético;
- Construção de uma “carta” de princípios comuns, orientadora da acção ética dos educadores.

**5. Conteúdos da Acção:**

**1. Conceitos de ética e deontologia**

- a. Conceitos de ética e deontologia
- b. Definições encontradas pela investigação no discurso dos docentes sobre ética
- c. Clarificação de um conceito comum ao grupo de formação

**2. Ética pessoal/ética profissional**

- a. A pessoa e os seus papéis. Ética pessoal e ética profissional
- b. Dimensão relacional e institucional da ética profissional
- c. Princípios e deveres profissionais à luz da legislação existente
- d. Problemas e dilemas éticos vividos pelos educadores (educador-auxiliares, educador-pais...)
- e. Códigos deontológicos docentes: origens, estrutura e conteúdos

**3. A comunidade educativa e o desenvolvimento ético das crianças**

- a. O jardim-de-infância como lugar de aprendizagem ética em relação com os pais e a comunidade

- b. Relação entre os princípios éticos do professor e o desenvolvimento ético das crianças
- c. Promoção de estratégias de desenvolvimento ético das crianças
- d. Princípios e deveres profissionais à luz da legislação existente

**6. Metodologia:** Investigação-acção a partir de situações problemáticas vividas pelos participantes, o que implica reflexão, debate, pesquisa teórica e empírica. Como materiais despoletadores da reflexão serão utilizados pequenos textos teóricos e as representações dos educadores sobre questões éticas e expectativas de formação recolhidas no âmbito de Projecto Pensamento e Formação Ético-deontológicos de Professores.

**7. Calendarização:** De 28 de Janeiro a 17/24 de Junho (sessões de 2 horas).

A definir com o grupo.

Número total de horas desejável 25 horas.

**8. Avaliação:** Relatório produzido pelos formandos sobre os temas que forem objecto da sua reflexão/pesquisa.

**9. Divulgação:**

- Agrupamento

Jornada na FPCE

## **ANEXO 4**

### **PROCOLOS DAS ENTREVISTAS SEMI- DIRECTIVAS**

## **ANEXO 4.1.**

### **PROCOLO DA ENTREVISTA A1**

Data da entrevista – 20 de Novembro de 2008

Duração da entrevista – 56 min 18 seg

Entrevistador – **E**

Entrevistada – **A1**

**E** – Esta entrevista está inserida no mestrado que estou a fazer que tem a ver com a ética e deontologia na profissão docente, nomeadamente com a reflexão e discussão de dilemas éticos como estratégia de formação. Neste sentido, decidi trabalhar com educadores. Queria começar por dizer-lhe que as informações são anónimas e confidenciais. Qualquer dúvida que vá tendo, esclarecemos. Começava por perguntar-lhe quantos anos de serviço tem, a sua idade...

**A1** – Tenho 36 anos e tenho 11 anos de serviço. Vinculei no último concurso, de 2005-2006.

**E** – A sua formação inicial é em...?

**A1** – Eu sou educadora de infância. A formação inicial foi o bacharelato em educação pré-escolar e depois fiz o complemento na Universidade Aberta. Agora já não sei qual foi a área... Tem a ver com Cidadania, mas não sei precisar a área, já. Mas pronto, inicialmente fiz o bacharelato e depois fiz o complemento.

**E** – Agora entrando mais no tema da ética. Na sua opinião, que finalidades e que funções tem a sua profissão de educadora?

**A1** – É assim, a minha profissão de educadora além de... Para além do objectivo do pré-escolar em termos da aprendizagem dos alunos é o de desenvolver as competências... Eles devem adquirir competências para depois no 1.º ciclo, depois de adquiridas poderem ter uma aprendizagem melhor. Também acho que o pré-escolar é muito importante na formação pessoal da criança que se vai tornar, futuramente, um cidadão. Mas às vezes acho que há um choque entre o que vem de casa, a educação das crianças e aquilo que nós tentamos às vezes transmitir, os valores que nós tentamos transmitir às crianças. E acho que às vezes a própria criança não percebe o que é

importante. Porque se calhar há determinados comportamentos em casa e depois na escola têm que ter outros. E porque é que em casa ele pode fazer algumas coisas de uma forma e no jardim se calhar dizemos que deve ser feita de outra maneira, se calhar isso faz um bocado de confusão à criança.

**E** – E acha que essas suas preocupações, as funções que enumerou para a educação de infância são transversais a outros níveis de ensino ou há funções específicas para este nível de ensino?

**A1** – Eu acho que em Portugal há dificuldade em os vários graus de ensino... É assim eu acho que o ensino em Portugal está separado. As pessoas têm a ideia de que o pré-escolar... que o jardim-de-infância é um espaço onde as crianças brincam, passam o tempo e que a função do educador é mais de entreter e de guarda do que propriamente outra função de formação da criança ou de outro qualquer objectivo da educação de infância. E depois eu acho que é assim... Estava a perguntar-me em termos de...

**E** – Da transversalidade das funções aos vários ciclos de ensino.

**A1** – Eu acho que em relação a isso o 1.º ciclo não entende muito bem o que é que o pré-escolar faz e depois chega-se ao 2.º ciclo e acho que também não...

**E** – Então acha que há uma descontinuidade entre os vários ciclos de ensino.

**A1** – Há. A tendência caminhar-se para que haja uma continuidade. Quer-se chegar lá mas não se consegue porque acho que entre os próprios profissionais não há... E acho que isso devia partir dos próprios profissionais, não é? Um reconhecimento. Eu acho que os profissionais não se reconhecem uns aos outros e à medida que os níveis de ensino vão aumentando, acho que os profissionais acham que são sempre superiores, que o de baixo é sempre inferior e acho que nesse sentido não há continuidade.

**E** – Então talvez possamos relacionar isso com um comportamento ético. A profissão de professor e de educador, enfim, é marcadamente ética, não é? Então, em que domínios da sua profissão é que acha que a dimensão ética se manifesta no dia-a-dia, na relação com os alunos, com os pais, com a família...

**A1** – Hum... Não estou a perceber...

**E** – A profissão que exerce quer na transmissão de valores como dizia agora, no cuidado com as crianças, na relação com os pais e nesse sentido estes são já alguns dos domínios em que a sua profissão se manifesta eticamente. Primeiro pergunto-lhe em que outros domínios é que acha que uma função ética do professor se manifesta na relação com os alunos, com a família, com outros educadores, como ainda agora falava... Pelo que percebo do seu discurso sente aí algum isolamento...

**A1** – Eu acho que há um isolamento e que acho que o papel do educador é muito importante no sentido também da transmissão de valores, porque as crianças muito pequenas aprendem por modelos, nós somos sempre um modelo para a criança e somos para o bem e para o mal, pronto. Acho que temos que ter um bocado de cuidado. E depois também... Eu não sei se em termos depois... Mesmo a nossa formação, quando nós saímos dos cursos, não sei se em termos de ética saímos bem preparados. Eu acho que nós às vezes também não saímos bem preparados...

**E** – Então aproveito o para perguntar-lhe: a A1 teve na formação inicial, na sua formação em educação de infância, teve formação ética especificamente?

**A1** – Não.

**E** – E acha que houve alguma abordagem à ética de forma transversal?

**A1** – Nós focámos mais foi uma coisa muito... foi quase *proforma*, aquilo que tinha que ser... Mas acho que se devia falar mais. Acho que há assuntos que se calhar se deviam falar mais. Por exemplo, eu acho que o meu curso em termos de... para eu me poder dedicar na minha profissão, se calhar não dá muitos conhecimentos, se calhar perde-se um bocado, entre aspas, não é perder porque, pronto, nunca se perde, mas... Às vezes abordamos assuntos... Tínhamos determinadas disciplinas que depois na prática não aplicamos e acho que é um bocado para currículo, para o curso ter determinado... E acho que falta, por exemplo, tivemos psicologia do desenvolvimento da criança, acho que devíamos ter uma disciplina que se calhar nos permitisse falar mais sobre a relação

com o outro, porque depois nós relacionamo-nos muito com os pais... Acho que os cursos têm algumas falhas nesse sentido.

**E** – E as necessidades que vêm da integração de uma formação ética na formação inicial ia mais no sentido de ajudar, para ter conhecimentos de como se relacionar com o outro.

**A1** – Isso é relativo, não é? Porque são as relações humanas... Se calhar devíamos ter mais formação. Há determinadas coisas... Acho que é com a experiência que nós vamos adquirindo determinados conhecimentos que vamos aplicando no dia-a-dia, mas às vezes há determinadas coisas que podiam ter sido ditas na formação. Por exemplo, em relação aos pais, não é? Às vezes os pais perguntam-nos determinadas coisas sobre os filhos e nós, pelo que eu percebi ao longo do tempo, não devemos ser tão sinceras em relação ao que achamos da criança em termos de comportamento, temos que ter muito cuidado, temos que saber lidar. Com a experiência é que nós chegamos lá e acho que no curso, no final do curso ou durante o curso, deviam-nos alertar que há determinados comportamentos que devemos ter para haver uma boa relação, para...

**E** – Para não criar conflitos com a família?

**A1** – Isso.

**E** – E na formação contínua, a A1 já procurou ou já frequentou alguma formação na área da ética?

**A1** – Não.

**E** – E se frequentasse uma formação na área da ética que, pelo que percebo do seu discurso acha importante mesmo que fosse...

**A1** – Sabe que é assim: eu acho que às vezes fala-se em ética mas acho que não percebemos muito bem o que é a ética, não é?

**E** – E o que é para si a ética?

**A1** – A ética. É assim, a ética tem se calhar a ver com os valores de respeito, de considerar o outro em termos éticos, por exemplo, de salvaguardar... O professor deve ter o cuidado de salvaguardar os interesses da criança, de salvaguardar os interesse da própria família e muitas vezes caímos no erro de fazer comentários que eticamente não estão correctos, que não devíamos fazer e fazemos. Acho que as pessoas às vezes confundem um bocado, que não sabem muito bem o que é a ética.

**E** – E se frequentasse uma formação na área da ética, que objectivos pessoais a levariam a frequentar essa formação?

**A1** – Os objectivos pessoais...

**E** – O que é que a levaria a frequentar uma formação nessa área?

**A1** – Todas as formações que eu fosse fazer agora era para me aperfeiçoar em termos profissionais.

**E** – E como é que acha que deveria ser essa formação? Que estratégias acha que deveriam ser utilizadas? Em pequenos grupos, em grandes grupos... Uma formação tipo curso que tem um carácter mais transmissivo, uma oficina, um círculo de estudos...

**A1** – Eu acho que às vezes as oficinas funcionam melhor do que às vezes só o curso. Porque eu acho que é com a prática que nós aprendemos, nas situações mesmo, conhecendo situações ou experimentando situações, acho que era mais importante em oficinas e as pessoas terem que experimentar do que ser só uma formação de... Porque é assim, eu acho que às vezes nós temos um bocado medo de nos expormos. Por exemplo, às vezes para falarmos em público... Mas se nós tivermos que enfrentar essas situações, progressivamente, vamos perder o medo e acho que se calhar se nós tivéssemos mais oficinas que nos permitissem podermos praticar... Por mais receio que tivéssemos, se calhar, acho que... Pronto, não sei...

**E** – Hum, hum... Melhor do que se fosse só com um carácter quase unilateral, do formador para os formandos. A partilha para a A1...

**A1** – Sabe que... Eu acho que nós não temos uma sociedade da partilha, nós não temos uma sociedade em que se saiba partilhar e que se saiba trabalhar em grupo. Nós somos muito individualistas. Nós quando fazemos trabalhos de grupo o que é que acontece? Um trabalha e os outros... Eu acho que não há [partilha] e acho que em termos de ensino, em Portugal podia funcionar mais em... Não ser só o professor a ter o papel de transmitir os conhecimentos, mas também de serem as próprias crianças a ajudarem-se umas às outras para perceberem que podem ser ajudadas e ajudar e mesmo uma criança que saiba mais do que a outra perceber que a outra não sabe e que pode aprender com ela. E aí está a partilha e o trabalhar em grupo que eu acho que são coisas que acho que não sabemos trabalhar.

**E** – Então vou aproveitar esses dois valores ou princípios, a partilha e o trabalho de grupo, para lhe perguntar que outros valores tem a A1 na sua conduta ética? Que valores é que tenta para além destes que estejam presentes na sua conduta?

**A1** – Por exemplo, os miúdos, hoje em dia, são pouco tolerantes uns com os outros. Ou seja, nós somos muito tolerantes com as crianças, porque permitimos determinados comportamentos, mas essa tolerância não é mais saudável porque nós somos permissivos com determinadas coisas que têm a ver com a tolerância, mas a tolerância em aceitar o outro como diferente, acho que essa capacidade ainda não temos. Eu tento sempre fazer com que as crianças sejam mais tolerantes umas com as outras, mais compreensivas, sobretudo, acho que devem ser educadas, que eu acho que hoje em dia há muita falta de educação, não é? Há muita falta de educação, há falta de respeito, valores que estão muito fragilizados e cada vez há menos valores.

**E** – Essa também é uma das funções do educador e do professor: transmitir esses valores, embora haja também aquela descontinuidade de que a A1 falava há pouco entre a escola e a família.

**A1** – Há. Por exemplo, os miúdos no jardim de infância, eles funcionam muito pelas rotinas, pronto, mas é assim, pela minha experiência, se formos fazer um comboio a determinado local os miúdos no pré-escolar normalmente vão dois a dois, nos recreios quando têm lixo metem-no no caixote do lixo, há uma série de regras que eles têm, mas depois... Nós no jardim trabalhamos com escolas do 1.º ciclo e às vezes o que eu noto é

que os miúdos no 1.º ciclo deitam o lixo no chão, já não deitam no caixote do lixo, já não fazem uma fila como faziam no jardim. Pronto, e acho que há um trabalho que se faz no pré-escolar e depois chega-se ao 1.º ciclo e, porque os professores também são obrigados a cumprir currículos e têm que dar a matéria e ali acho que se perde um bocado... Eu acho que depois há um interesse muito grande, que caracteriza o nosso ensino, um interesse em transmitir só os conhecimentos ou o saber e acho que os valores ficam de parte. Não sei. Posso estar errada, mas é análise que eu faço daquilo que tenho observado.

**E** – E esses valores são os que acha importantes na relação com os alunos, não é? E na relação...

**A1** – Assim como eu acho que há uma falta de... Em termos de relação interpessoais entre os próprios colegas, também...

**E** – E que valores é que a A1 tem para si quando está na relação com os seus colegas ou quais são esses que diz que estão em falta?

**A1** – Eu acho que são esses que eu estava a dizer. No caso da partilha. Porque, por exemplo, acho que não tem mal nenhum os colegas trocarem ideias e às vezes nota-se que às vezes as pessoas têm um bocado de dificuldade e não mostram tudo. Pronto, ou porque se sentem inseguras no trabalho e aquilo é uma mais valia porque ela tem e a outra não tem. Pronto, acho que é um bocado isso. É assim, eu também vivo num mundo que é só de mulheres e a natureza feminina é também um bocado... Pronto, acho que às vezes também há um bocado falta de partilha. Não sei, mas isso até mesmo nos próprios grupos nota-se que há os grupinhos...

**E** – E na relação com os pais?

**A1** – Na relação com os pais... Trabalhar com os pais é um bocado complicado, temos que saber muito bem lidar com os pais. Não sei, sinceramente com os pais... Até hoje não tenho tido chatices com pais nenhuns, tenho tido uma boa relação. É assim, se calhar... Isso também tem a ver como as pessoas são e eu não sei se... Também tem a ver com a capacidade que as pessoas têm de ser colocar no lugar do outro, no papel de

um pai e percebê-lo... Eu não sou mãe, não sei dizer o que é que uma mãe sente, mas se calhar posso pensar ou supor o que é que eu sentiria se fosse mãe e tentar se calhar pô-me no papel dos pais e se calhar tentar que as coisas fiquem equilibradas para não entrar em confronto.

**E** – Em relação a sistemas maiores, à escola, à sociedade, ao sistema educativo, que valores é que orientam a sua acção educativa. Para além desses da partilha, do trabalho de grupo, da tolerância...

**A1** – Pronto, o respeito... Não sei... É assim, como é que eu hei-de explicar. Em termos do trajecto profissional, eu não tenho tido... eu sou educadora há 11 anos, mas eu não estou com um grupo de crianças sempre há 11 anos. Eu comecei na intervenção precoce que era um trabalho mais direccionado para crianças com deficiência e aí também tive um trabalho muito importante com as famílias. Depois trabalhei com bebés em que também se tem um papel importante com as famílias, porque aí o papel é que tem mesmo que... A minha grande preocupação quando trabalhava com bebés era que os bebés se sentissem bem e felizes, porque a partir do momento em que eles se sentem bem, seguros, auto-confiantes, têm um melhor desenvolvimento e eu queria que os pais sentissem que os bebés ficavam em segurança. Depois tenho andado assim também, como eu digo, a tapar uns buracos, durante dois anos não tive grupo e, pronto, se calhar às vezes também tenho um bocado de dificuldade em tentar, pronto...

**E** – Vamos separar aqui dois princípios, dois valores: o bem do aluno e a justiça no ensino. O bem do aluno, o bem-estar dele já a A1 referiu várias vezes. Se lhe perguntar qual é a sua concepção de bem do aluno, o que é que a A1 me diz.

**A1** – Eu acho que em Portugal as crianças não são respeitadas. É assim, fala-se muito agora do Magalhães e o que é certo é que há muitas escolas que não têm aquecimento, que não têm as condições mínimas e se calhar estarmos a pedir a uma criança que tenha um rendimento escolar quando ela tem que aquecer o corpo porque está com frio, que se calhar não tem a mesma capacidade de pensar que uma criança que está confortável, quente. Acho que as crianças ainda não têm as melhores condições, não têm as condições básicas, se calhar, que são o conforto, o terem espaços agradáveis (que muitas vezes não são, são frios, são cinzentos). Por exemplo, as questões dos prolongamentos

agora que às vezes são em condições que é de guarda. Por exemplo, os prolongamentos às vezes são feitos no sítio do refeitório, não é? Nós na hora da refeição pedimos à criança para ela comer em paz e sossego, mais calma, mas ela mais tarde vais saltar, vai gritar, vai brincar ali e eu não posso estar a pedir a uma criança... E nesse sentido, nesse espaço... Eu acho que deviam ser dadas algumas coisas primeiro às crianças... É certo que a criança hoje em dia tem a Internet, a informática e a escola tem que se adaptar à evolução da sociedade e a esse ritmo todo, mas há coisas que ainda não foram resolvidas e eu acho que... E nesse sentido eu acho que as crianças não são muito bem tratadas e acho que pronto...

**E** – Então acha que o bem da criança passa por ter um ambiente agradável.

**A1** – Acho que sim. É muito complicado... Eu já fui criança, toda a gente foi criança, todos nós gostávamos de estar em casa, todos nós gostávamos de brincar. Agora é assim, há locais onde se pede a uma criança que esteja desde as 7 da manhã às 7 da noite no mesmo espaço, a crianças muito pequenas que, no meu caso, têm 3/4 anos e que às vezes até deviam dormir porque são crianças muito pequenas e não têm espaços para dormir... Ou seja, está-se a pedir à criança um esforço... Porque se nós trabalhamos 8 horas e ficamos cansados, uma criança que está das 7h da manhã às 7h da noite... Eu não estou a dizer que não tenha que ser, porque os pais têm que trabalhar e as crianças têm que ficar em algum local, mas eu não sei se elas têm as melhores condições. Muitas vezes não têm, eu também não estou a dizer que tudo é mau e que todos os espaços são maus, mas é assim, pelas experiências por que eu já tenho passado, realmente eu acho que aí a criança não está a ser respeitada, acho que não há respeito pelas crianças. Porque é assim: se a criança não é respeitada desde cedo depois também não tem capacidade para respeitar os outros, não é? Pronto, acho que é um bocado isso.

**E** – Então, as condições físicas do local onde a criança fica a maior parte do tempo do seu dia...

**A1** – Pronto, eu acredito que há locais bons, mas também há locais que não têm boas condições e está-se a pedir muito à criança. E depois é assim: as crianças não têm capacidade de atenção, capacidade de concentração e estão-lhes sempre a pedir, a pedir, a pedir e não lhes dão nada em troca.

**E** – Portanto, o bem deles passa também pela relação que estabelecem com o outro.

**A1** – Passa, passa. Se calhar, podiam usufruir mais das piscinas municipais, usufruir de outro tipo de serviços que a comunidade podia prestar e muitas vezes estão só enfiados em espaços... Mas isto acontece porque é a nossa cultura. Se nós tivéssemos uns pais mais exigentes e com outro tipo de formação, se calhar... Porque nós não somos pessoas muito exigentes. Porque é assim se eu sou uma pessoa exigente o suficiente, eu já sou uma pessoa que é muito exigente, já não sou muito normal. Mas nós não somos exigentes pela qualidade e acho que nesse sentido os pais também não são muito exigentes. Não importa muito se a criança está feliz ou não, naquele momento importa apenas que a criança esteja segura.

**E** – É importante que a criança se sinta feliz e segura...

**A1** – Uma criança, um ser humano tem que se sentir seguro e feliz para depois poder ter um bom desenvolvimento, Porque é assim se eu sou uma criança infeliz, se sou uma criança com uma auto-estima muito baixa, eu vou dificuldades de aprendizagem futuramente. Porque se eu tenho uma auto-estima baixa, eu vou-me sentir insegura tanto com os outros, como na relação com a aprendizagem, vou ter medo, vou ter medo de errar porque não me quero expor e se não me quero expor, então por vezes eu até tenho capacidades mas não consigo fazer com que os outros as notem. Depois, os professores também têm turmas muito grandes, depois têm... E acho que às vezes é um bocado isso. Acima de tudo, acho que as crianças devem sentir-se bem e felizes. A partir do momento em que uma criança está bem e feliz é mais fácil a sua aprendizagem e o seu desenvolvimento e muitas vezes eu não sei se elas estão felizes. Muitas vezes eu pergunto assim “Vocês gostam de vir para o jardim?”, a primeira reacção, quando eles olham para mim é de dizer que sim que é para agradar e depois eu digo “Não, é assim, se não gostam, não gostam, não têm que gostar” e muitos dizem “Não, eu não gosto, queria estar mais tempo em casa”. Por exemplo, acontece, o 1.º ciclo acaba as aulas no dia 20 de Junho, o pré-escolar acaba as actividades no dia 7 de Julho, as crianças não percebem porque é que elas são obrigadas a estar lá naquele espaço, enquanto os irmãos estão em casa. E muitas vezes eles não percebem porque é que têm que estar lá

enfiados. É isso, eles passam muito tempo na escola e como passam muito tempo na escola, se calhar, acabam por não ter muito interesse na escola.

**E** – E em relação à justiça no ensino? O seu conceito de justiça no ensino, passa por quê?

**A1** – Eu acho que é pelas condições. É assim: há sempre escolas que têm mais condições e escolas com menos condições, mas é assim, se o ensino é gratuito para todos e se todos têm direito ao mesmo tipo de ensino, as escolas deviam estar todas mais ou menos equipadas ao mesmo nível, não é? Não é justo para umas crianças... Há escolas que têm aquecimento, as crianças estão muito bem, chegam lá e estão muito bem e têm recreio, que eles precisam de brincar e precisam de espaços livres. Há escolas que são frias, que não têm espaços livres ou se têm espaços livres, se calhar também não são os mais adequados. Pronto, eu acho que isso é uma questão de injustiça, não é? Porque se todos têm os mesmos direitos... No fundo, isso não acontece, nem todos têm os mesmos direitos.

Mesmo em relação ao pré-escolar, todas as crianças têm direito a usufruir do pré-escolar, embora não seja obrigatório, mas o que é certo é que nem todos os sítios têm jardim de infância, há crianças que se calhar nunca frequentaram.

**E** – E é um dos valores que a A1 também tenta praticar...

**A1** – É assim, acima de tudo eu acho que nós temos que transmitir às crianças os valores, pronto. E acho que tento sempre transmitir os valores que eu acho que...

**E** – E ter uma acção justa...

**A1** – É assim, eu acho que transmitimos aos miúdos aqueles valores que também são importantes para nós, não é? Eticamente, isso será correcto ou não? Transmitir os valores que temos para nós como importantes? Assim como os pais projectam nos filhos aquilo que eles queriam ser, de certa forma nós também projectamos nas crianças aquilo que somos ou que gostaríamos de ser. Não sei se eticamente é correcto ou não, mas tento sempre...

**E** – ... Tratar todos de igual forma ou tratá-los diferenciadamente de acordo com as necessidades e características?

**A1** – Não. É assim: nós temos que os tratar por igual, embora eles sejam diferentes, não é? E temos que tratar de maneira diferente. Por exemplo, como as estratégias, em termos de castigo, por exemplo, com uma criança este castigo funciona, com aquela já não. Se calhar aquelas crianças que têm um comportamento mais fora do comum, mau, essas é que se calhar precisam de mais atenção. Se calhar temos que os tratar por iguais, mas também temos que tentar encontrar a necessidade de cada um e às vezes também é complicado trabalhar assim, porque também eu acho que às vezes também não sei se transmitimos às nossas crianças aquilo que nos foi transmitido na escola. Por exemplo, às vezes, se calhar, eu tenho determinados comportamentos como falar mais alto, chamar a atenção e eu chamo, embora depois eu tente corrigir e acho que tento sempre fazer uma avaliação do meu trabalho “Será que estou a fazer correctamente, será que não?” e se fiz mal tenho que melhorar e tenho que reconhecer que fiz mal para melhorar. Agora se calhar há determinados comportamentos que eu tenho que não sei se são comportamentos que tiveram comigo também na escola, porque nós... Eu tenho 36 anos e na altura em que andava na escola, os professores ainda eram daqueles professores... Era na altura em que os professores podiam bater nas crianças, é mesmo assim, e falavam connosco de uma maneira mais agressiva, mais ditadora, entre aspas, “Eu sou professor, vocês são alunos” e eu não sei se às vezes também me acontece isso. Poder transmitir à criança determinados comportamentos que podem não ser os correctos, mas que tentaram inculcar-nos a nós e, pronto, nesse aspecto eu também tento melhorar, caso os cometa, e sei que cometo, mas tento sempre melhorar. Porque é assim: ninguém é perfeito e estamos sempre a aprender e, pronto, se nós achamos que sabemos tudo é sinal, se calhar, que não sabemos nada.

**E** – A A1 no início da nossa conversa focou algumas situações que para si são problemáticas, como a falta de partilha na relação, essa situação da relação com as crianças (diferenciada ou igual). Então, eu pedia-lhe agora que relatasse algumas situações dilemáticas para si, que lhe tenham colocado alguns dilemas éticos/morais, situações que a tenham deixado numa tensão entre “O que é que eu faço?”. No seu dia-a-dia... Se eu lhe perguntar que dilemas é que vive no seu dia-a-dia na escola, poderá

dizer-me em relação aos alunos, em relação ao sistema, à escola, em relação ao seu trabalho...

**A1** – É assim, em termos pessoais, o que eu às vezes tenho um bocado de dificuldade em gerir... Até hoje não tive dificuldades em termos de gerir a relação com os pais, nem com os colegas, nem com as crianças. Às vezes.. Como nós temos uma auxiliar na sala, às vezes acontece que é assim a auxiliar já está lá há bastante tempo nas salas e normalmente, eu falo pela minha experiência, ando sempre a saltar de lado para lado, e é assim, normalmente, as auxiliares são mais velhas do que eu e não sei se os pais sentem mais confiança por ser uma pessoa mais velha do que eu e muitas vezes eles transmitem-lhe coisas que deviam ser transmitidas a mim. É assim: o que me preocupa mais às vezes é a relação com as auxiliares...

**E** – A A1, agora que se refere a essa situação com as auxiliares, está a lembrar-se de alguma situação em particular?

**A1** – Não, é que às vezes é assim, eu tenho um bocado de dificuldade em... como é que eu hei-de explicar... Muitas vezes os pais conversam mais com as auxiliares, mas pronto, isto tem mais a ver comigo... Às vezes, as auxiliares se nós facilitarmos um bocado, também começam a abusar e eu às vezes tenho um bocado de dificuldade em gerir isso, porque eu tenho que salvaguardar sempre o aluno.

**E** – Isso já aconteceu alguma vez, então?

**A1** – É assim, às vezes a brincar diz-se as coisas e a pessoa percebe ou não. Eu não gosto de ser muito frontal em termos de chamar as pessoas à atenção e nunca aconteceu nenhuma situação mas noto que, se calhar, em termos de trabalho é a coisa em que eu sinto mais dificuldade em tentar gerir. Eu não quero dizer “Eu sou educadora e ela é auxiliar” e às vezes isso custa-me um bocado a gerir porque...

**E** – Alguma vez a A1 já sentiu que está a haver algum conflito...

**A1** – Às vezes há determinadas coisas que elas fazem e que eu não gosto e que elas não devem fazer.

**E** – Em relação a quem, à A1?

**A1** – Não, comigo não, mas às vezes há coisas que elas estão a pedir às crianças... Mas eu é que sei, eu é que sou a responsável pelo grupo, mas há determinados comentários que elas fazem e não devem fazer.

**E** – E como é que a A1 resolve...

**A1** – Acontece, por exemplo, aconteceu se calhar um dia em que um miúdo se portou mal. A auxiliar diz “Ah, não sei quê, não faças isso que és feio!”, é assim, nunca se deve dizer a uma criança “És feia!”, não é? E eu, se calhar, ou numa forma de brincadeira ou então digo mesmo “Olhe, se calhar não devia dizer que ele é feio porque isso vai prejudicar a criança, porque...”, pronto há determinados comentários que elas às vezes fazem e que não devem fazer.

**E** – E a A1 quando quer intervir nesse sentido “Olhe não devia dizer...”

**A1** – Aí é que às vezes eu sinto alguma dificuldade, porque também não queria estar a impor-me e a dizer isso.

**E** – Então a tensão que existe aí é “Eu preciso de dizer isto. E o dilema é mas como é que eu digo ou digo ou não digo?”

**A1** – Às vezes é “Como é que eu digo? Ou não digo e passa?”

**E** – E normalmente o que é que faz?

**A1** – Pronto, lá está, isso depende das pessoas com quem eu lido. Mas é como lhe digo eu até hoje não tive razão de queixa. Mas, por exemplo, uma situação: eu estava a trabalhar em Porto Santo, tinha uma auxiliar e estava a trabalhar com bebés e disse-lhe assim “Ó A. já mudou os bebés?” e ela diz-me assim “Ah, não sei, apalpe-os”. Ela não me devia responder assim e eu devia-lhe chamar a atenção. Pronto, mas eu não disse nada porque percebi que aquela pessoa era do género: ela agora está mal disposta, disse-

me aquilo, não vale a pena eu estar agora a chamar a atenção porque ela vai ficar mais mal disposta... Pronto, depois aquilo passa.

**E** – Então a A1 decidiu ir ver por si se as crianças tinham sido mudadas ou não.

**A1** – Sim, lá está. São essas situações que nós às vezes temos que saber gerir e temos que tentar gerir de forma... Porque é assim, eu tenho sempre que salvaguardar o grupo, eu não posso criar um mau ambiente.

**E** – Então, neste caso, a situação dessa situação que a deixou num dilema...

**A1** – É assim: aquilo não é nenhum problema, mas ela não me devia responder assim, não é? Porque lá está isso também tem a ver com o respeito. As pessoas devem ocupar os seus lugares e às vezes não sabem. Se eu souber ocupar o meu lugar e se ela souber ocupar o lugar dela, até podemos brincar de vez em quando e se ocuparmos os nossos lugares as coisas funcionam. E eu às vezes acho que há determinadas pessoas que não sabem ocupar os seus lugares. Porque o pré-escolar para muitas pessoas é contar histórias, é cantar umas canções, é uma série de actividades e é, mas tem uma intencionalidade, tem um objectivo e se calhar uma auxiliar muitas vezes pode pensar “O que ela faz também eu faço” e se calhar elas às vezes não percebem. Às vezes também acho que há uma relação... Pronto, “A educadora tirou o curso, mas o que ela faz também eu fazia, embora eu não tenha o curso”. Pronto, às vezes acho que é um bocado isso. Eu não estou aqui a querer evidenciar-me, mas às vezes acho que acontece isso, pronto, e às vezes acho que é um bocado complicado gerir essas coisas.

**E** – E com os alunos? Alguma situação que tenha ocorrido na sua sala com os alunos, lembra-se de alguma situação que a tivesse colocado nalguma situação de tensão, numa situação dilemática em que se pergunta “E agora o que é que eu faço?”

**A1** – Às vezes acontece miúdos que têm determinados comportamentos que eu não sei muito bem como é que hei-de lidar com eles.

**E** – E recorda-se assim de alguma situação em particular?

**A1** – Assim de repente não tenho tido assim casos problemáticos. É um bocado complicado, estas coisas dos miúdos são um bocado complicadas porque muitas vezes eu também não sei se estou a fazer o mais correcto. Por exemplo, a questão da sexualidade é muito importante e os miúdos fazem jogos. Nestas idades há a curiosidade natural de se tocarem porque é uma altura de descoberta, mas o que se nota muitas vezes é que já não é uma situação natural, mas uma situação de imitação do adulto... E é uma situação delicada. Eu tenho que tentar transmitir à criança que ela não deve fazer e não é porque é feio ou mau é porque... Às vezes acontece, por exemplo, os miúdos introduzirem objectos e o que eu tenho que dizer é que é perigoso e que podem ir para o hospital, mas não posso dizer que é mau, porque se eu digo que é mau estou à partida já... Pronto, e essas questões da sexualidade são questões em que às vezes também temos um bocado de dificuldade porque também tem a ver com a educação que eles têm em casa e muitas vezes os pais também não falam abertamente.

**E** – E a A1 nessas situações tenta informá-los...

**A1** – Tento informá-los. É assim, eu tento falar com as crianças como se eles fossem adultos, pronto, porque eles entendem. Nós explicamos as coisas e eles podem não entender as palavras, os conceitos e eu às vezes também tenho dificuldade em explicá-lhes determinados conceitos e às vezes faltam-me as palavras ou... Agora se nós falarmos com eles, se lhes explicarmos as coisas, eles também entendem, têm essa capacidade de entendimento. Pronto, eu tento sempre falar como se fossem adultos, se calhar, às vezes, usando outras expressões para eles chegarem lá, mas tento sempre falar com os miúdos assim.

Depois às vezes há situações... Por exemplo, eles hoje se calhar portaram-se mal e eu falei mais alto e de uma maneira mais rude e depois chego a casa e penso “Se calhar não devia ter falado assim” e tento melhorar. Pronto, é um dilema, é um dilema que se calhar acontece de vez em quando, mas não é um dilema que me deixe assim tensa.

Se calhar o que me deixa às vezes mais preocupada é... mas isso tem a ver com o meu percurso profissional, é muitas vezes não me sentir com experiência suficiente para trabalhar com crianças num jardim-de-infância, porque eu nunca trabalhei, por exemplo, com crianças 3 anos seguidos num jardim porque é como lhe disse, trabalhei na intervenção precoce, depois andei a tapar uns buracos, depois trabalhei na creche...

Pronto, às vezes também me sinto um bocado insegura nesse aspecto, não sei se estou a fazer um bom trabalho, mas tento-me informar, tento reciclar, pronto.

Agora, em termos de relações tanto com o grupo como com os colegas, normalmente, não tenho problemas, nem com os pais.

**E** – Há pouco a A1 falava desta situação da descontinuidade entre os valores que os miúdos trazem de casa e aquelas que a A1 tenta inculcar na escola. Recorda-se de alguma situação em que isso tenha sido...

**A1** – Às vezes digo “Isto deve ser feito assim” e eles dizem “Ah, mas o meu pai diz que é assim...”

**E** – E a A1 nessas alturas explica à criança porque é que é assim e a criança vai dizer-lhe “Pois, mas em casa dizem-me que é assim”, como é que a A1 resolve isso? Tenta reunir com os pais e falar-lhes disso ou partilhar com os seus colegas “Isto aconteceu assim...”

**A1** – É assim, com os pais eu posso falar diariamente porque quase que os vejo todas as manhãs, mas há situações em que nós não vemos os pais porque as crianças são deixadas às 7h ou 7h30 da manhã na instituição e depois vêm buscá-los tarde. Pronto, muitas vezes reunimos os pais nas reuniões mas não podemos falar... Os pais, normalmente, há um horário para atendimento aos pais, que está estabelecido, mas num jardim-de-infância normalmente esse tempo não é muito respeitado porque o pai chega e pergunta na hora. Pronto e então às vezes dá para falar com os pais, outras vezes não. A questão da sexualidade, por exemplo, às vezes se calhar temos que perceber melhor o contexto em que estamos inseridas porque se eu alertar os pais de determinados comportamentos, os pais... Por exemplo, eu posso dizer à criança que ela não deve fazer isso porque é perigoso e pode ir para o hospital, mas em casa eu não sei se a mãe vai dizer à criança outra coisa como “Olha, não faças isso porque isso é feio”, então é melhor não explicar à criança porque é que ela não deve fazê-lo porque depois a mãe em casa vai dizer que não se deve ou porque é feio ou porque “Eu te bato”, ou porque isto ou porque aquilo. Portanto, eu também tenho que conhecer o meio em que estou inserida e o tipo de famílias.

**E** – E os meninos também devem colocar-lhe questões, por exemplo, relativamente a essa situação da sexualidade.

**A1** – Ah mas eles se colocarem as questões, eu respondo. Por exemplo, eles falam no pipi, riem-se, se eu digo a palavra rabo, riem-se e eu pergunto “Olhem lá, nós não temos todos rabo?” e eles respondem “Temos” e “Não temos todos mamãs?”, “Temos” e eu digo “Então pronto, é normal”. Eu tento sempre explicar-lhes as coisas de uma maneira normal.

**E** – E estava agora a dizer-me que tenta falar o mais que pode com os pais. Tenta sempre informá-los dessas situações?

**A1** – Ou eu percebo que com aqueles pais eu posso falar e falo ou então tento sempre falar com a criança no sentido de dizer que aquilo é perigoso, pronto, a não ser que sejam casos muito graves e aí eu falo aos pais, claro que tenho que falar.

Por exemplo, no outro dia aconteceu... Ia lá uma senhora à escola e entrava com o cão e já tinha sido dito à senhora que o cão não podia entrar porque uma miúda assusta-se. Mas é assim, o cão entrou e estavam lá os pais, os pais podiam ter dito à senhora que o cão não podia entrar, não é? Mas também não o fizeram. Então quando a senhora saiu, caíram, entre aspas, na senhora do prolongamento e depois vieram falar comigo. Eles, como pessoas que querem o bem estar dos filhos, deviam ter dito logo “Olhe, a senhora não devia estar aqui com o cão porque o cão assusta as crianças, porque ele pode não fazer mal, mas também se pode assustar e fazer mal à criança”, mas os pais muitas vezes demitem-se. Os pais muitas vezes não são exigentes. Tudo bem que a mãe devia ter-me informado, mas como mãe devia ter chamado aquela senhora à atenção.

**E** – E o que é que a A1 fez?

**A1** – O que eu fiz foi colocar um papel na porta a dizer que era proibido entrar animais e nunca mais entraram lá animais.

E depois essa mãe também referiu a questão de jogar aos médicos e jogar às famílias... E que as crianças introduziam coisas... E eu disse “Olhe, eu já me tinha apercebido disso e já alertei a M.”, porque no jardim-de-infância nós conseguimos controlar porque as casas de banho são dentro e não corre esse risco, mas no prolongamento não. Pronto,

já estou a par “A senhora está a falar nisso e o que eu lhes expliquei a elas é que isto é mau porque é perigoso”. Mas eu não posso dizer à mãe o que é que ela vai fazer, posso sugerir “Se calhar o que deve fazer é... Porque a sexualidade é uma coisa complicada nestas idades...”. Mas isto é uma coisa que também já vem do ano passado, também não aconteceu agora, já é do ano passado.

Eu estou sempre disponível para receber os pais, o jardim está aberto aos pais. Tenho que estar disponível porque tenho atendimento aos pais e porque sou responsável pelas crianças enquanto elas estão no jardim e tenho que dar aos pais o feedback das situações. Não tenho problemas com isso...

**E** – A1, então chegámos ao fim. Não sei se quer dizer mais alguma coisa em relação a esta questão dos dilemas, aos valores, à importância da formação ética que há bocado falávamos...

**A1** – Eu acho que o nosso país não é um país que tenha grandes valores, é complicado. É um país que, como alguém dizia, é uma sociedade bipolar: estamos lá em cima no auge porque é o futebol e toda a gente se une e não sei quê ou então estamos sempre cá em baixo e não encontramos o meio termo das coisas. Acho que há uma falta de valores. As pessoas não se ajudam umas às outras, acho que são cada vez mais fechadas. É assim: eu também venho do Norte, estou numa cultura diferente, estou numa região que não é a minha, embora eu tenha estudado em Santarém e já esteja cá há 3 anos e pronto há determinados valores que existem no Norte e que aqui não existem ou que existem mas são menos valorizados ou as pessoas vêem as coisas de maneira diferente. Também tenho que ter em conta isso, mas acho que há uma falta de valores e uma falta de respeito muito grande. Acho que o nosso país vive mesmo numa falta de respeito. Até as crianças connosco às vezes nos faltam ao respeito. Por exemplo, hoje uma situação... Lá está, eles às vezes imitam-nos mas também é falta de respeito, mas eu tento sempre respeitá-las. Mas eles às vezes estão a falar e eu digo “Chiu, calem-se!” e hoje uma miúda de 4 anos diz-me “Chiu, cala-te!” e eu disse “Não, desculpa lá, mas não falas assim comigo, não me mandas calar”. Eu posso ter uma relação com eles de brincadeira, mas ela não pode falar assim comigo e eu noto, por exemplo, no grupo que eu tenho neste momento, mesmo entre elas são muito agressivas, não são afáveis. Acho que têm comportamentos que nós na fase de pré-adolescentes temos como “Já não és minha amiga, já não gosto de ti” e acho que elas são muito novas e já estão a ter esses

comportamentos que eu acho que não é muito normal nesta idade. E, pronto, acho que é isso. Acho que há uma falta de valores entre as pessoas. Por exemplo, eu tento sempre inculcar-lhes o *bom dia, obrigada, se faz favor, com licença*, que é uma coisa que os miúdos hoje em dia... E se eu for habituada desde pequena a fazer, eu faço, uma criança de 5 anos pode fazer, pode pedir se faz favor, não é? Eles às vezes não têm esse hábito. Pronto, há coisas que têm que ser trabalhadas, a educação nesse sentido tem que ser trabalhada, as pessoas têm que ser educadas umas com as outras. Estas idades são importantes na formação da personalidade e são idades em que nós temos que ter muito cuidado com aquilo que dizemos e que fazemos porque são idades em que a criança... Porque estes miúdos absorvem muita coisa, por isso, é nestas idades que tem que se começar a trabalhar. E pronto, não sei se ajudei, se não ajudei...

**E** – Acho que sim, que ajudou. Obrigada pela sua colaboração.

**A1** – De nada.

## **ANEXO 4.2.**

### **PROCOLO DA ENTREVISTA A2**

Data da entrevista – 21 de Novembro

Duração – 31min 32 seg

Entrevistadora – E

Entrevistada – A2

**E** – Esta entrevista está integrada no meu trabalho de mestrado. Eu faço parte do mesmo projecto em que a Margarida estava quando fez o mestrado dela e tem como tema, o mestrado tem como tema a reflexão e discussão de dilemas éticos enquanto estratégia de formação de professores. É anónimo e confidencial e os dados vão ser codificados, portanto... Eu começava por perguntar o nome da educadora, anos de serviço...

**A2** – A2. Trabalho há 26 anos, comecei a trabalhar em 82, em Setembro de 82, portanto, já estou um bocadinho velhota.

**E** – E trabalha já há vários anos neste jardim?

**A2** – Neste jardim-de-infância acho que estou pelo 9º ano, se não me engano. Estive foi noutra como é óbvio.

**E** – Claro. E a formação inicial, foi Educação de Infância?

**A2** – A formação inicial foi o Bacharelato em Educação de Infância em 82, depois fiz a licenciatura pela Universidade Aberta.

**E** – Em relação à profissão de docente neste caso, é uma profissão que tem características marcadas ao nível da ética. Como muitos professores e educadores dizem são educadores para além de educadores são também educadores morais não é? Na sua opinião que finalidades e funções tem a sua profissão de educadora ao nível da ética?

**A2** – Não estou a perceber.

**E** – Pelo menos no geral quais são as finalidades da sua...da sua profissão, na opinião da educadora A2.

**A2** – Pronto. As finalidades da minha profissão são essencialmente sem ser em termos de ética, promover o desenvolvimento das crianças não é? Estou aqui só por elas, e por elas é que eu acho que tudo vale a pena estar, independentemente de muitas controvérsias e muitas contrariedades que pode haver, não é?

A segunda prioridade é tentar trabalhar em articulação com a família, essencialmente com a família e com a comunidade. E depois em termos de ética ajudar com como modelo que sou e de referência também ajuda-los a tornarem-se bons cidadãos, respeitadores...como é que hei-de dizer...a interagirem uns com os outros numa base de civismo e de educação essencialmente. Portanto e que essa interacção não seja só unicamente aqui no jardim-de-infância que é uma coisa que se reflecte um bocado aqui neste meio, porque pronto eu tenho aqui muitos casos sociais e casos de exclusão social, que adoptam aqui, que aqui conseguem estar com uma determinada postura mas que se vê que esta postura não é segura, porque quando vem uma interrupção lectiva ou quando eles faltam estamos a recomeçar do inicio, não é? Pronto, e então ao chegar à família essencialmente aproximar-me e dialogando com a família tento também que a família chegue a eles.

**E** – É quase como se fosse uma tentativa de dar continuidade ao trabalho que faz aqui.

**A2** – Dar continuidade ao trabalho da família mas antes de...não é só dar continuidade porque há muitas coisas que estão erradas.

**E** – A educadora tenta dar continuidade ao seu trabalho aqui na relação com a família.

**A2** – Na relação com a família, portanto, partilhar tudo o que há de bom, tudo o que há de mau, procurar ajuda, não no sentido de me impor mas dizer: “Olhe, veja lá, isto hoje aconteceu assim...” Por exemplo ainda hoje um menino fez chichi no recreio. São crianças que estão acostumadas a estar no mato, a brincar...”mas eu no mato eu faço...”. E eu disse-lhe: “ Olha mas tu fazes no mato porque não tens uma casa de banho perto, não é? Agora aqui fazer...depois os meninos põem as mãos na areia, e isto faz mal”. Pronto, e depois quando os pais vêm tento participar o que aconteceu e pedir ajuda aos pais para colaborarem nesse sentido para não ser um trabalho só isolado.

**E** – E acha que essas finalidades que me disse, o desenvolvimento da criança, tentar inculcar esses valores do respeito...

**A2** – E além do mais principalmente o que é básico nesta altura do ano é que a criança se sinta aqui bem num ambiente acolhedor e estabeleça uma boa relação connosco, isto é básico não é?

**E** – E acha que essas funções e essas finalidades que vê no seu papel de educadora são transversais aos outros níveis de ensino ou acha que existem diferenças?

**A2** – Não, acho que não. Acho que há diferenças não é? Eu tenho a sorte de ter as orientações curriculares e no fundo ter uma certa flexibilidade. Os outros níveis de ensino se calhar agarram-se muito a um programa que têm que cumprir e provavelmente remetem por exemplo...vá lá, a formação ética para as disciplinas que tratam desse assunto, não é? E então a aula é um compartimento estanque onde por e simplesmente se cumpre o programa, não é? Eu também compreendo a postura.

**E** – No trabalho da educadora A2 a ética manifesta-se dia-a-dia, não é?

**A2** – Sem dúvida. Desde que eu chego.

**E** – Em que domínios é que se destaca essa manifestação ética? Na relação com os alunos...

**A2** – Na relação com os alunos, na relação com os adultos que aqui tenho, pessoal não docente, na relação com os pais, desde que chegamos, o dizer os bons dias. Se não o dizem, ir ter directamente e solicitar os bons dias, porque também lhes estou a transmitir...portanto a partilha, o pedir com licença. Portanto eu acho que é desde que se chega até que se sai.

**E** – A partilha...

**A2** – Na nossa área é mais a formação pessoal e social, a partilha, adquirir regras, o esperar pela vez, o não atropelar o outro, o não agredir o outro...pronto não é? ... o

saber estar, o saber utilizar-se dos materiais, os próprios momentos de higiene, o próprio componente do almoço é uma componente pedagógica, não atirar a comida para o chão, não derramar, não pôr a mão no prato, pronto. Eu acho que...digamos que isto não é uma chuva de recomendações, mas conforme as situações vão solicitando procuro que eles resolvam a situação, se vir que não resolvem então interfiro e questiono em forma de problema e se mesmo assim não chega, então pronto tento apresentar a minha solução final. É um bocadinho isso.

**E** – E com os pais, já me disse uma série de princípios e de valores a incutir nas crianças e trabalhando com elas. Com os pais por exemplo que valores é que vê salientes na relação que mantém com os pais? Ou que tenta preservar ou até incutir nessa...

**A2** – Valores quê? Com os pais, com os filhos?

**E** – Que valores é que a educadora tenta transmitir, perceber, ou ter na relação com os pais? Quais são os valores mais importantes na relação com os pais e também com os auxiliares não docentes?

**A2** – Respeito, educação. Portanto de...vá lá, dignificar, pode ser uma coisa muito pequenina mas o tentar sempre reforçar pela positiva, nunca chamar a atenção para os aspectos negativos, a não ser que seja uma situação gritante e aí “por amor de Deus” eu acho que tenho mesmo que chamar a atenção senão não estou a fazer nada, mas acho que isso é básico e é a base de toda a relação com toda a gente, não é? Quando falha isso falha tudo.

**E** – Portanto percebo pelo seu discurso que o trabalho da educadora passa bastante para além da relação com os alunos aqui. O seu trabalho com as famílias é um trabalho igualmente importante, isto é, pesa...

**A2** – Não é paralelo, não é paralelo mas pesa de igual modo senão até mais e depois não é por tanto o tipo de famílias que eu tenho aqui são famílias em que a maioria das mulheres trabalha nos mercados e os maridos não trabalham, portanto são pessoas que têm uma auto-estima muito em baixo e de certa forma eu respeito muito porque elas

tinha uma vida muito dura, e então o que eu tento essencialmente quando estou com essas mães é, conquistar a confiança delas, não é? Para mim é um bocadinho mas facilitante ou facilitador, porque se caísse aqui de pára-quedas se calhar a desconfiança seria muita não é? Teria o dobro do trabalho, não digo que não conseguisse e que não há ninguém que é insubstituível. Agora...tento...como é que eu hei-de dizer...ganhar a confiança dos pais e das mães, essencialmente das mães porque é com quem eu estou, portanto partilhar informações, o que se passa no dia. (“Olhe ele ontem disse-me que ontem em casa aconteceu isto...pronto olhe, houve esta situação queria pedir a sua ajuda”) Pronto e os pais eu sei, não é? E os pais eu sei que me respeitam, porque...respeitam não, valorizam um bocadinho e eu vejo na assiduidade e na pontualidade das crianças que eles vêm que o jardim-de-infância é importante para os filhos, isso eu vejo, portanto e vêm ter comigo e questionam muito as situações e pedem muito opinião. A atitude que eu tenho com os pais é de reforçar essa auto-estima quanto mais elogiando... Sei lá...

**E** – Salientando aspectos positivos...

**A2** – Aspectos positivos nas mães. “ Olhe ela hoje disse-me que a mãe...ontem estive com ela a fazer um desenho” “Olha que maravilha, vês? Que bem ...”É assim mesmo...”. Pronto, valorizando e nunca indo pelo lado negativo, mesmo que ache muito mal, nunca indo por exemplo, uma postura que eu tenho, os lanchinhos. Nós tivemos aqui o projecto da alimentação, os lanchinhos é muito...eu acho que isto é geral, é um bocadinho na base dos bolicaos e dos bolos com chocolates, pronto não é? Em vez de dizer que o bolicao não presta, ele faz mal, porque há mães que mesmo em reunião disseram: “Olhe, é o mais rápido, é para despachar, e alimenta”. Uma vez até tive uma situação muito engraçada, estive cá a enfermeira que traz...ao longo do ano trabalha por trimestre um tema, veio falar sobre a alimentação e depois ela estava a dizer para beberem o leitinho a escola porque os sumos fazem mal, têm muito açúcar, pronto. Essa mensagem toda que ela passou, e depois houve uma criança ao pé da mãe e disse: “ Mãe estive cá a doutora e diz que os sumos fazem mal que eu tenho de beber leitinho da escola e trazer leite, sem chocolate” e a mãe disse:” Cala-te que quem sabe aquilo que tu deves comer e beber sou eu.” Pronto, quer dizer, no fundo tento contornar essa postura pela positiva, não sei se faço bem se faço mal mas até à data não tenho tido problemas.

**E** – Então uma atitude positiva, o respeito pelos pais, a tentativa de colaboração movem a sua conduta profissional a sua acção educativa?

**A2** – Sem dúvida.

**E** – Assim como a amizade com as crianças e com as famílias, também me parece, o respeito. Também me parece estar presente no discurso e no trabalho da educadora A2 uma concepção forte de bem do aluno.

**A2** – Exacto.

**E** – E o que é para si o bem do aluno? Da criança, não é?

**A2** – Para mim o bem do aluno antes de mais, junto da família, ter tudo aquilo que tem direito sem excessos nem faltas, e o bem do aluno é ele sentir-se aqui, vá lá, estar integrado, ter uma boa relação connosco, e acho que estar num ambiente acolhedor e portanto, de modo que isso ira facilitar as aprendizagens e a evolução a criança.

**E** – Portanto não só no jardim, até porque a primeira característica que falava...

**A2** – É a família, é uma referência muito forte por muito diferente que seja daquele modelo de família que possamos ter é essa a referência que nós devemos respeitar e à qual devemos ir buscar ensinamentos, para poder conhecer a criança quando a recebemos.

**E** – Ligado a este, a justiça no ensino, a justiça na educação, neste caso...

**A2** – Eu acho que é muito subjectiva, nós estamos a lidar, vá lá, com pessoas, não podemos quantificar não é? Eu não poderei dizer que...há situações que me levam a reflectir que realmente se calhar não houve portanto a resposta imediata a determinada situação problemática, não foi muito justa mas depois ao reflectir. E então por vezes conseguimos contornar. Mas eu acho que é básica a justiça dentro de um certo bom senso porque eu acho que é um bocadinho subjectiva porque estamos a lidar com

peças e cada peça é única é diferente não é? E aquilo que por vezes para mim é justo para si poderá não ser justo. Não é?

**E** – Portanto é esse tratamento diferenciado e até consoante o contexto que está na base de ...

**A2** – Há uma coisa que eu dou muito realce que é a empatia, pronto acho que é fundamental haver empatia portanto na relação com as peças e felizmente há peças que às quais nós não temos qualquer tipo de empatia não é? E aí então, estabelecemos na mesma relação com elas, temos que estabelecer, mas de cordialidade portanto, de respeito e na base daquilo que é necessário.

**E** – Portanto, move-a uma tentativa de ser justa, sempre, a maior parte das vezes. E de transmitir esse conceito às crianças, às famílias.

**A2** – E de questionar até se acham bem se isto acontecesse com eles, eles também gostariam porque por vezes há determinadas situações, que vá lá, eles são muito parciais. “ Então se isto acontecesse contigo, se tivesses nesta situação, tu gostavas que te fizessem isto?” Pronto no fundo levar a reflectir, porque quando nos pomos no lugar do outro se calhar a coisa muda um bocadinho.

**E** – Agora em relação a situações dilemáticas, pelo que ouvimos aqui há bocadinho, pelo que eu ouvi, já deve ter vivido aqui algumas situações complicadas, não é? E eu pedia-lhe que relatasse assim com algum pormenor, uma situação que se lembre, que se recorde, assim uma situação que a tenha deixado “ O que é que eu faço agora?” Quer seja com as crianças, com as famílias, na relação com as auxiliares.

**A2** – Com as auxiliares não, assim uma situação que fosse mesmo marcante não, mas por exemplo eu tive aqui um caso que tenho ainda a menina aqui mas foi com o irmão. A dada altura há uns 4 anos, portanto as crianças que iniciaram a frequência aqui nesta pré-escola foram de certa forma, os pais são famílias que recebem todas RSI, Rendimento de Inserção Social, eu não sei se é essa a designação correcta agora, porque todos os anos mudam um bocadinho o nome mas a base eu acho que é a mesma, portanto e... a técnica de acção social, a mensagem que pelo menos os pais perceberam,

não sei se foi essa que ela passou, foi que se eles não frequentassem a pré-primária, portanto, cortavam-lhes o RSI. E houve pais que tiveram uma postura extremamente agressiva mesmo no início do ano, desde nós termos ficado na primeira reunião e ficado no regimento interno do jardim-de-infância que o portão tinha a tolerância de um tempo, isto aqui funcionava como escola de 1.º ciclo, a escola encerrou no ano 2006/2007 e como havia crianças aqui na escola, por uma questão de segurança dávamos a tolerância mas depois fechávamos o portão que era reaberto 15 minutos antes da hora da saída para quem ia almoçar a casa, etc. O senhor não esteve na reunião nem esses senhores estiveram na reunião. Eu sei que logo nos primeiros dias houve um pai, eram umas 10h da manhã, que pegou no filho ao colo, saltou a vedação e entrou-me pela sala dentro a gritar porque é que tinha que pôr o filho no jardim-de-infância, porque a assistente social cortava-lhe o RSI, que eles até nem vinham aqui aprender nada e que tinha mais 3 ou 4 filhos na escola e eles não davam nada, que matava toda a gente, que fazia, que acontecia, pronto... E eu tinha a sala cheia de crianças, cá fora vim ver o que é que se passava porque ele bateu-me na porta e entrou-me por ali adentro, eu depois disse ao senhor para sairmos para conversarmos lá fora e fiquei “O que é que eu faço agora?”. Falei com o senhor e depois expus a situação no executivo.

**E** – E resolveu assim a situação na hora.

**A2** – Pronto, expus a situação e expus por escrito mais tarde. E eu disse ao senhor o seguinte: “Olhe, isto aconteceu porque, a meu ver devia ter havido um trabalho prévio integrado de tentar integrar, vá lá, de realçar a importância do jardim-de-infância para as crianças e não pressionar, serem as famílias a pôr”. E foram assim umas semanas muito difíceis aqui porque qualquer coisinha aqui no jardim era um problema muito grande, pronto. Depois a pouco e pouco foram ver que as crianças estavam bem, que gostavam, que pediam para vir ao jardim-de-infância e acalmou.

**E** – Nessa altura disse a esse pai...

**A2** – Na altura o que eu disse a esse pai foi o seguinte: que legalmente ninguém lhe iria cortar o RSI pelo facto de não pôr o filho no jardim-de-infância porque, para já, a frequência do jardim-de-infância é facultativa, não é ensino obrigatório. Poderiam cortar o RSI se o menino estivesse na escola e começasse a faltar e a professora chamasse,

porque era obrigada a chamar, a atenção sobre, portanto, a ausência do menino, não é? E que o senhor tinha toda a liberdade, embora, eu achasse que o menino estava muito bem, um tempo de espera e de experiência a ver como é que o menino estava no jardim-de-infância, se estava bem, se fazia aquisições, embora ele me dissesse sempre “Não, não, agora os filhos no jardim-de-infância?! Eles na escola nunca aprenderam nada...”. Pronto, e que desse o tempo de espera, mas se o senhor estava assim a dizer que não tinha dinheiro para o vir pôr à escola, que a mulher era doente e que eles aqui sujavam-se, pronto, muita coisa, e que não tinha máquina de lavar roupa, que não tinha dinheiro para comprar detergente, pronto, assim coisas muito fora do contexto, mas muito exaltado, capaz de me bater e de bater a toda a gente. E eu entretanto disse-lhe: “Então, o senhor, como último recurso, tira o menino do jardim-de-infância porque não há nenhuma assistente social a cortar-lhe o RSI”. Mas...

**E** – Na altura...

**A2** – Na altura fiquei muito enervada, precisei de...

**E** – Que valores é que acha que entraram em conflito no seu entendimento daquela situação, enquanto pensou “O que é que eu faço? O que é que eu não faço?” Que tensão é que se gerou ali?

**A2** – Gerou-se, vá lá, um certo desequilíbrio entre eu tentar manter a postura ou entrar no transtorno daquela situação ou então lidar com ele com a mesma agressividade verbal com que ele me estava a tratar. E lidou posteriormente e com as auxiliares porque ele depois esquecia-se aqui dos filhos até mais tarde e as auxiliares é que ficam a fazer a limpeza e então quando vinha buscar o filho era sempre um pandemónio porque o sapato estava sujo, etc. Pronto, foi assim um bocado complicado mas, vá lá, para mim na altura foi: ou ajo emocionalmente e respondo com a mesma agressividade verbal e sinto-me aliviada, porque estou aqui a ser injustiçada, ou então vou conversar com ele com calma sobre aquilo que ele quiser ouvir, o que não quiser ouvir, azar! E foi assim.

**E** – E depois partilhou, fez essa participação ao Conselho...

**A2** – Fiz por escrito ao Conselho Executivo, mais tarde houve uma reunião, até porque esses problemas não eram só do jardim-de-infância, havia muitos também na escola... Houve uma reunião com a pré e com o 1.º ciclo com as técnicas de acção social, com os funcionários da Câmara, o vice-presidente da Câmara, o projecto de intervenção precoce, etc. Depois disso houve uma segunda reunião mas, no fundo, resultados, vá lá, não são resultados, não é isto que eu quero dizer mas... O que funcionou aqui foi realmente, se calhar, a postura que nós tivemos porque estávamos, quer na escola, quer no jardim, era o nosso dia-a-dia e éramos nós que tínhamos que estar aqui, a dar a cara e a resolver os problemas éramos nós. Mais tarde é que poderíamos pôr por escrito.

**E** – Na altura havia professores do 1.º ciclo aqui...

**A2** – Havia uma professora aqui colocada.

**E** – E também com elas, por vezes, aconteciam essas situações.

**A2** – Sem dúvida!

**E** – Nessas situações e nessa, em particular, a educadora A2 depois partilhou com a outra professora esta dificuldade?

**A2** – Sem dúvida. Aliás, partilhávamos sempre. Sim, sim, sim, sim! No sentido de nos ajudarmos porque... E ela também precisava de ajuda, assim como eu, não é? E, vá lá, de concertarmos atitudes, mesmo perante a comunidade, perante a família, de forma a que eu não tivesse um discurso e ela outro, completamente diferentes. Poderia não dar, não é, porque às vezes há casos em que as pessoas não são tão receptivas, não há tanta receptividade.

**E** – E há também alguma situação dilemática aqui dentro da sala com as crianças?

**A2** – Sim, às vezes...

**E** – Se estiver a recordar uma em particular que queira...

**A2** – Tenho muitas em particular, muitas. O que às vezes mexe comigo e tira-me um bocadinho do sério é aquela agressividade que, aparentemente é gratuita: uma criança está sentada e vem outra a correr e dá-lhe pontapés ou dá socos, quer dizer, “Mas, porquê, porquê? Porque é que isto acontece?”. E o ano passado eu sabia até porque é que acontecia, mas naquele contexto estava assim completamente desenquadrado e sem um motivo aparente, não é? Isso sim, essa situação e que acontecia n vezes e é como eu digo: por vezes o trabalho era um bocado inglório e acho que é importante falar com os pais, conversar com os pais e eu sabia que estes comportamentos tinham muito a ver com vivências que eles viam ter e vivências que eles tinham, não é? Mesmo que não ficasse lá nada, mas deixava-se lá uma sementinha, sempre se deixava lá qualquer coisa.

**E** – Nessas situações, a questão não era tanto se intervenho ou não intervenho para parar com aquela briga que não tem fundamento, não é, era mais “Como é que eu lhes digo para não fazerem isto?”.

**A2** – Exacto.

**E** – E que estratégias é que usava? Conversava com eles...

**A2** – Conversando com eles, por vezes retirando-os do grupo, sentar um um bocadinho fora para ver como é que os outros estavam a brincar, como estavam a funcionar em pequenos grupos e para pensar se era assim que ele estava a fazer... Pronto, essencialmente, são essas as estratégias. Privando-o, por vezes, daquilo que a criança até ia fazer e que gostava, “Agora não, agora também já não confio em ti para fazeres isso!”. Portanto, era um bocado isso. E depois conversar, conversar com eles e conversar com os pais.

**E** – É essa a estratégia que mais utiliza, não é?

**A2** – É, com os pais, é!

**E** – No sentido da colaboração, da entreaajuda...

**A2** – Sim, sim, sim!

**E** – E para terminar, coloco-lhe uma outra questão, e a A2 há bocado dizia-me que partilhava que aqui estava, os problemas, o dia-a-dia, enfim...

**A2** – E fazíamos muitos projectos, muitas coisas juntas, épocas festivas, tal como... Agora, que é obrigatório articular os níveis de ensino, não tenho com quem articular. Não tenho! Não temos internet, não temos transportes porque aqui não passa um autocarro, passa ali em cima no Carreiro da Areia, mas acho que é de manhã e à tarde, portanto, eu não tenho como articular e o agrupamento também não tem como, nem as crianças sabem onde é que é a escola sede porque nunca lá fomos.

**E** – Esse é outro...

**A2** – Aliás, eu articulo com o meio, com os pais, com as famílias, com... O ano passado iniciei a troca de correspondência com uma escola aqui mais perto e com o jardim-de-infância, fizemos aqui o Dia Mundial da Criança, eles deslocaram-se cá... Pronto, mas com os outros níveis de ensino, não. Neste momento que é obrigatório, não tenho como. Antes tinha.

**E** – Em relação a formação na área da ética, a A2...

**A2** – A formação que tenho é pessoal, nunca tive formação acreditada, nem específica.

**E** – Nem na formação inicial, portanto, quando fez o bacharelato, nem depois na licenciatura nunca teve formação ética? Alguma disciplina ou...

**A2** – Não, vá lá, na licenciatura tive algumas disciplinas que abordavam transversalmente a ética, sei lá, da Universidade Aberta, por exemplo, Problemas Sociais Contemporâneos, Psicologia... Sim, mas dizer que esta foi uma formação específica, não! Embora eu valorize, não é?

**E** – Nem na formação contínua?

**A2** – Não.

**E** – Mas na sua opinião é importante?

**A2** – Eu acho que é muito importante. Eu acho que é a base, não é? É o alicerce. Se ela não existir acho que estamos a começar um bocadinho pelo telhado, não é, e acaba por ruir.

**E** – Então, a frequentar uma formação na área da ética, que objectivos é que a levariam a procurar uma formação nesta área?

**A2** – Que objectivos...

**E** – Que objectivos, que expectativas é que teria ao procurar uma formação na área da ética?

**A2** – Portanto, a nível profissional e a nível pessoal porque acho que estamos sempre em crescimento e em actualização.

**E** – Na sua opinião, o que é que acha que funcionaria melhor, que estratégias, que modalidades numa formação ética? Um curso ministrado pelo formador, uma oficina para poder haver uma partilha de experiências, com base na investigação-acção...

**A2** – Bom, a parte teórica acho que é fundamental, não é, será importante, acho que é a base e realmente, depois, partir do grupo que se tem para trabalhar mesmo. Para trabalhar determinados conceitos que pudessem ter sido dados teoricamente. Não sei, como eu nunca participei, não sei.

**E** – Partir do dia-a-dia, não é, das experiências de cada um...

**A2** – Partir do dia-a-dia e cada um dos formandos, dos nossos problemas, questionamentos para tentar resolver, vá lá, sem fronteiras, sem o sentido de que “ Ah, eu tenho um grupo espectacular, não tenho estes problemas e ela tem mas é porque ela não sabe agir correctamente, se eu estivesse lá já era de outra maneira”... Porque, pronto, quer dizer, eu acho que a humildade é um bocadinho a base de tudo, se

estivermos receptivos conseguimos crescer e progredir, se não estivermos, pronto, ficamos naqueles objectivos que nós estabelecemos e aí permanecemos.

**E** – E fazia-lhe sentido uma formação baseada na reflexão sobre e na discussão sobre dilemas éticos, morais, recolhidos entre os formandos de coisas que lhes acontecem no dia-a-dia?

**A2** – Então não fazia? Eu acho que sim!

**E** – Em pequenos grupos, em grandes grupos...

**A2** – Eu acho que com menos elementos é bom porque se calhar... E daí, não sei, depende, não é? Partir, se calhar, ou do geral para o particular e depois de um grande grupo para pequenos grupos e depois partilhar com o grande grupo o que é que se trabalhou, que conquistas é que se fizeram, o que é que se cresceu, não é? Sempre na base da partilha e de divulgar, porque acho que é muito mais enriquecedor do que estar a trabalhar isoladamente. Se calhar, assim, não sei, não tenho muita experiência.

**E** – Bom, então, terminámos. Se a A2 tiver alguma coisa mais que queira acrescentar...

**A2** – Não.

**E** – Agradeço, então, a sua disponibilidade.

**A2** – Tudo bem. De nada!

## **ANEXO 4.3.**

### **PROCOLO DA ENTREVISTA A3**

Data da entrevista – 27 de Novembro de 2008

Duração da entrevista –

Entrevistadora – E

Entrevistada – A3

E – Esta entrevista é no âmbito do mestrado que eu estou a fazer na área da ética e da deontologia, é sobre reflexão e discussão de dilemas éticos como estratégia de formação de professores, e é mais nisso, nos dilemas e na formação que vai incidir a entrevista. As informações que me der são anónimas e confidenciais tratadas com códigos, portanto. Se tiver alguma dúvida ou alguma questão para colocar durante, pode fazê-lo à vontade. E começava por perguntar-lhe quantos anos de serviço tem, a idade, o sítio onde trabalha.

A4 – Eu trabalho no jardim de infância dos Riachos, sou educadora há 21 anos, tenho um grupo de 5/6 anos e tenho 43 anos de idade, sou casada e tenho uma filha.

E – A formação inicial...

A3 – A formação inicial foi do curso normal de educadores bacharel na escola do magistério primário de Évora depois após 10 anos fiz uma licenciatura, uma formação inicial no 2º ciclo, EVT, com variante de EVT, 1º ciclo com variante de EVT. Nunca exerci porque na altura, presentemente posso não é? Agora por um triénio ou nos próximos 4 anos poderia exercer desde que eu pusesse no meu boletim e ser colocada a primeira preferência. Mas quando terminei tínhamos que pedir autorização à senhora coordenadora uma vez que pertencia aos quadros da educação pré escolar se me autorizava a ir. No primeiro ano a coordenadora não autorizou ninguém a ir para outro grau de ensino, porque depois tínhamos de só poder estar durante 3 anos e depois tínhamos que retomar ou optar ou íamos para o 2º ciclo ou ficávamos na pré na mesma. Tive também a experiência de estar 7 anos nos apoios educativos, principalmente no 1º ciclo e na intervenção precoce.

E – Então agora entrando mais no tema da nossa entrevista, a primeira parte tem a ver com as suas representações em termos de funções e finalidades da profissão de

educador, que funções e que finalidades considera que exerce e que tem a educação pré escolar.

A3 – A educação pré-escolar, para mim a principal finalidade é que a criança seja feliz se sinta bem, acolhida e que tenha toda uma organização e toda uma estrutura que lhe traga um a base para uma formação de vida e por uma forma de estar na vida, na base sempre da sinceridade, no errar que é humano, mas que temos que assumir que erramos, o tentar corrigir os erros tudo na base de uma formação pessoal, aposto muito na formação pessoal e social, na forma de estar que depois há um...quanto a mim, como educadora para mim havendo essa forma de estar, há toda uma facilidade para todos os conteúdos serem desenvolvidos e serem interiorizados de uma forma mais correcta e justa.

E – Então uma das suas funções é exactamente essa, proporcionar à criança que ela se sinta feliz e...

A3 – Sim que se sinta feliz num ambiente de bem estar mas de respeito, portanto nós temos regras de sala e temos que cumprir regras, nós não temos o direito de ou não estar a deixar alguém ouvir ou estarmos a perturbar os colegas porque não temos esse direito não é? Temos que estar mas também temos que saber estar e respeitar sempre o outro.

E – E que outras funções é que a A3 exerce, com as famílias com os grupos?

A3 – Sim, sim... Utilizo muito, trabalho muito com as famílias, vão avós à escola, pais a contar histórias, foi uma avó já fazer os bolinhos, dramatizámos a lenda do S. Martinho, um menino que tem um pónei, andava portanto o pónei para vir à escola. Achamos nesse dia, dramatizar para o primeiro ciclo e para o jardim todo, porque nós temos 5 salas de jardim, para o jardim todo e para o primeiro ciclo a dramatização da lenda de S. Martinho. As outras personagens foram todas sorteadas, a dele teve que ser escolhida porque era o dono do pónei, pronto ele foi o Martinho, depois foi as nuvens, as gotinhas porque tem poucas personagens mas todo o grupo entrou. O pai participou, esteve toda a manhã no jardim com o pónei, pronto. E a família, eu envolvo muito a família em todo o processo educativo, vão coisas para casa para fazerem em casa para responderem em casa, há sempre um retorno. Estão dentro dos projectos do que nós desenvolvemos

na sala, sujeitos a sugestões, depois quando vai qualquer actividade que os pais façam, ou a família, avós, preenchem sempre uma folhinha com a opinião, sugestões, o que mais gostou, o que menos gostou, sugestões, pronto.

E – E acha que essas funções e finalidades do pré-escolar são transversais a outros níveis de ensino ou é muito particular?

A3 – Não, está a começar a ser porque isto também, este envolvimento da família, da comunidade... a comunidade sempre se envolveu um bocadinho e a família também mas não tanto. Isto é tudo também umas vertentes mais recentes não é? Acho que os outros graus de ensino por vezes acho que também existe mas é um ponto... Tanto que estive cá a inspecção na nossa escola um ponto que achou que talvez ainda estivesse um bocado descorado, seria o envolvimento das famílias portanto não foi propriamente na minha sala nem da Margarida porque fomos as duas que fomos seleccionadas mas aperceberam-se que não havia muito envolvimento. Às vezes não é por mal, é porque também o tempo por vezes é pouco, as actividades do primeiro ciclo são actividades mais programadas que as nossas. Também temos as orientações curriculares, mas por vezes também estão cingidas ao tema ou ao programa e que não as fazem não por outro motivo mas porque o tempo também não o permite, pronto. Mas acho que todos os docentes hoje, estão empenhados nesse sentido.

E – De harmonizar...

A3 – De harmonizar e haver um envolvimento da família e da comunidade, todas estas situações são divulgadas no Riachense, para haver a divulgação do que se faz, não é? Para trazer para a comunidade para trazer para fora.

E – Muitos autores e outros professores que já entrevistámos e que questionámos através de inquérito por questionário assumem que a profissão de docente, educação pré-escolar ou outra, é marcadamente ética. A A3 acha que...

A pergunta que eu lhe faria é se considera que a ética está muito presente ou deve estar muito presente no seu desempenho?

A3 – Eu considero que a ética deve estar presente.

E – Em que domínios é que acha que ela se manifesta?

A3 – Na área da formação pessoal e social, no conhecimento do mundo, porque nós trabalhamos com os temas não é? E então acho que é onde está mais implementada na educação pré-escolar.

E – E por exemplo na relação com os alunos que valores é que tenta que façam parte da sua acção educativa e neste caso também de transmitir às crianças?

A3 – Transmito sempre, a situação de respeito, temos sempre que respeitar o outro. Quando existe algum, porque nesta idade eles são muito egocêntricos e o estalo sai com muita facilidade, é assim, se alguém faz que está mal nós vamos pedir ajuda ao adulto ou então tentamos ir pedir ajuda para resolvermos no entanto ele não se isola de não resolver porque também tem que se habituar a resolver as situações, pronto. Mas vai-se pedir ajuda ao adulto e tentar não se fazer o mesmo porque isso só gera conflito e é das coisas que eu menos desculpo é a agressão, portanto, todo o resto desculpo tudo, agora não há direito de estarmos a agredir nem ser mal educados com os outros. O bom dia quando se chega, o obrigado, o com licença, o por favor faz parte do nosso dia.

E – Portanto, o respeito na relação com o outro não é?

A3 – Na base sempre do respeito, pronto. Eu explico sempre tudo, portanto, o porquê de todas as situações e eles aceitam e pronto, corre tudo bem na sala. Amanhã também vamos a uma actividade na biblioteca que foi a professora no âmbito coralphidellius que vem aos jardins dar uma aula semanal, é a câmara que paga, é um protocolo com a câmara, então o nosso grupo foi escolhido, o meu grupo foi escolhido para irmos actuar nessa actividade porque considera e o grupo não era meu, é meu desde Setembro, porque considera que é um grupo que consegue estar, pronto, que está organizado.

E – E na sua relação com os alunos e na relação que promove entre eles que outros valores é que tenta que estejam sempre presentes?

A3 – Na relação com...na minha relação com as crianças é sempre uma relação de à-vontade de “ Nós somos capazes” “Nós estamos para aprender” cada um faz como sabe como consegue, tentar elogiar sempre a mínima coisa, qualquer evolução na criança, valorizar, para que a auto-estima deles cresça, tentar sempre dizer “ tu consegues “ “ tu és capaz” “ vai tentando olhar para o colega do lado”, não faz mal olhar para o trabalho do amigo tentar sempre nesse espírito, uma relação aberta, de confiança, a mentira não existe, diz-se sempre a verdade, mesmo que a gente tenha feito mal tem sempre que assumir “ fui eu ” e é sempre nessa base, e no respeito. Portanto não admito que...está bem que a idade ainda é tenra mas não admito faltas de respeito porque eu não as tenho para com eles, mas eles compreendem pronto, mesmo que crianças que por vezes, ainda o ano passado tive uma criança que andava em psicologia que é de um feitio difícil, os pais não se conseguem entender com ela porque ela experimenta ao máximo, portanto os primeiros 15 dias foram difíceis comigo, mas ela depois entendeu que realmente tinha que existir respeito connosco e ela não me testava mais, mas só funcionava na sala, porque ela saía da sala, já nos almoços era complicado, com as auxiliares nos prolongamentos era complicado e em casa continuava a ser complicado pronto. Ali era assim “ se tu gostasses de mim Filipa não fazias isso ” e ela dizia “ mas eu gosto” “ então se gostas não fazes”. Foi nessa base que eu consegui, não tinha problemas absolutamente nenhuns com a Filipa. Pronto, nos primeiros 15 dias ela experimentou de tudo, ir enfiar-se noutra sala quando vínhamos no comboio e ela sabia perfeitamente que aquela sala não era dela, era para me testar, não é? E eu só dei por falta dela no fim de 5 ou 10 minutos porque ainda não tinha conhecimento do grupo, eram 25, pronto não estava ainda bem interiorizado e ela só foi para lá para me testar.

E – E na relação que tenta promover sempre com a família, aí pergunto-lhe também que valores é que estão presentes?

A3 – É sempre. Eu na reunião de pais logo no início do ano digo logo que sou uma pessoa aberta que erro todos os dias e que estou disposta a que sempre que alguma coisa corre menos bem ou que eles tenham duvida mesmo sem correr bem, que venham perguntar. Como eu não sei determinados pormenores das profissões deles eles também não entendem por vezes determinados...e às vezes há atitudes que podem não estar tão bem e que eles não tenham percebido porque eu digo sempre às crianças que tudo o que se faz na escola se transmite em casa, o que fizemos e o que não fizemos, pronto. Então

sempre na base da abertura, portanto eu todos os dias de manhã faço o acolhimento há pais que não vêm porque os meninos têm que ficar nos prolongamentos, depois tenho o atendimento aos pais, às segundas-feiras de manhã estou disponível, mas é sempre nessa base. Tenho tido agora estagiárias e passo-lhes sempre essa mensagem. É uma forma de nós não sermos por vezes, como é que eu hei-de dizer, não é penalizados, porque às vezes os pais também são injustos, eu vejo às vezes injustiças em relação a determinados colegas, não é porque as colegas façam alguma coisa menos bem é porque se põem numa postura de certa distancia e não de certa abertura e depois os pais andam a apanhar em coisas que não devem apanhar. Eu não sei se é da minha forma de estar ou de toda esta situação, em 20 anos nunca tive nenhum problema, pronto, porque depois eles sentem-se como é que eu hei-de dizer...tranquilos e até talvez determinadas coisas até que ...há coisas que podem não gostar tanto, acho que não sentem que devam mencionar enquanto que uma pessoa...como é que eu hei-de dizer num termo mais...nariz empinado, não é? Eles apontam já tudo, pronto. Porque às vezes não se justifica o que estão a apontar a determinada...mas apanham porque a pessoa também se põe numa postura mais distante.

E – Mais distante, mais fria...

A3 – E a nossa relação é sempre...pergunto sempre, como este ano o grupo não era meu se os meninos estavam a gostar se manifestavam em casa algum desagrado com alguma coisa, ali podiam não se manifestar e em casa manifestarem-se, para me dizerem sempre se está tudo a correr bem se eles andam bem-dispostos, pronto é sempre assim nesta base.

E – E com a escola A3, com as auxiliares, o espaço escola?

A3 – Com a escola é assim, é uma escola grande, somos 5 educadores, existe uma coordenadora quanto a mim coordena muito bem é sempre naquele espírito de ajuda, de o todo para o grupo, de sair de tudo de uma sala para as outras salas, de trabalho em equipa, é sempre nesses moldes. Temos ali um ou outro elemento que não é tão cooperante nesse aspecto. Agora com toda esta situação, também estou aqui há 3 anos, portanto é o 3º ano, com toda esta situação notei não no primeiro ano que não notei tanto, notei agora uma certa alteração devido a esta movimentação na educação. São

peças que são solteiras que vivem um pouco... não têm mais nada e talvez isso as preocupe, não têm mais nada então é tudo aquilo e depois são desconfiadas mas notei medo de partilhar, o que há para fazer “eu é que faço” “ eu é que mostro”, portanto, aquela ansia se ficou “eu” mal se “me” falta o emprego, acho que passa tudo por aí e achei que esta situação da alteração na educação que prejudicou o estar das pessoas.

E – Sim, nota-se e nota-se também, porque este trabalho é decorrente de um projecto onde a Margarida também estava a participar e nós fizemos questionários, numa primeira fase a que chamámos pré-questionário e um questionário final. No questionário final recolhemos dilemas, assim como no primeiro, mas os últimos têm muita mais a ver com o desagrado em relação à profissão em relação ao estado das coisas relativamente à avaliação.

A – Eu acho que em relação, independentemente do feitio das pessoas, porque é assim, todos temos qualidades e defeitos, ninguém é perfeito, mas independentemente dessa situação, o que levou as pessoas a não terem outra ocupação, também se dedicam só aquilo e não fazem como a Margarida e tentam fazer outras coisas e valorizar-se e ocupar o tempo de outra forma, pronto, não têm outra ocupação, depois nota-se, realmente reflectiu-se uma alteração devido a esta movimentação toda dos professores e esta alteração na carreira, notou-se. Talvez seja... talvez se não se acentuasse se isto não tivesse acontecido.

E – Claro. Eu conheço assim relativamente esta comunidade e parece-me até noutros eventos que acontecem aqui nos Riachos que é uma comunidade participativa e interessada.

A3 – Sim os pais são muito participativos, os pais têm colaborado em tudo a que eu tenho solicitado.

E – Assim como os avós, como dizia a A3.

A3 – Todos.

E – Portanto os valores para com a comunidade são os mesmo que tenta com a família, o respeito a partilha...

A3 – Sim, até porque estou aqui há 3 anos e conheço os pais das outras salas, também sou um pouco...comunico, sou um bocado comunicativa, pronto, a minha forma de estar também...pronto mas nesta profissão talvez seja assim uma mais valia.

E – Então separamos aqui dois princípios, o bem do aluno e justiça no ensino. Se lhe perguntasse qual é a sua concepção do bem do aluno o que é que a A3 me dizia? Para além de que eu imagino, a felicidade e a segurança sejam...

A3 – A felicidade, a segurança, o bem-estar no dia-a-dia, como é que eu hei-de dizer...as aprendizagens eu considero importantes não é? Porque aliada a toda esta situação eu desenvolvo portanto há sempre os grandes projectos e os pequenos projectos em que se desenvolvem todas as noções, a consciencialização, o raciocínio, dou muita importância à conversa, o saber-se expor o saber estar em grupo o saber falar em grupo a todos os conhecimentos, tento interiorizar, todos os dias da semana, o ontem, o hoje, o amanhã, todas essas noções, noções de matemática, iniciação à escrita a importância da leitura e do livro, portanto eu dou importância a todo...eu acho é que sem a outra parte, não pode vir essa, portanto para mim a organização do grupo e a forma de ter o grupo vá um pouco na mão, favorece as aprendizagens.

E – Portanto nesse caso o bem-estar as condições na escola são como que o garante de pelo menos, é como se costuma dizer, meio caminho andado para as aprendizagens se concretizarem.

A3 – Acho que sim. A criança estar feliz, o gostar de estar, o sentir-se seguro, o sentir-se tranquilo, se tiver alguma ansiedade vir expressá-la, o ser apoiado, acho que contribui sempre para a aprendizagem. Há crianças que têm mais facilidade outras que têm menos facilidade, mas o meu lema é assim toda a gente é capaz, cada um faz como sabe, mas temos que querer. Eu não aceito um risco que me diga que se o trabalho que se está a desenvolver é por exemplo o desenho sobre a dramatização do S. Martinho se um risco é um cavalo é assim com dois riscos, se me disser que dois riscos é um cavalo aceito, mas não pode ficar só um risco ou dois na folha e dizer que está pronto, não, temos que

querer, cada um faz como sabe mas temos que nos empenhar, não aceito qualquer coisa e está pronto. Temos que ver o que conseguimos agora cada um faz como consegue e toda a gente é capaz, o meu lema é assim porque eu não posso esperar que o resultado me seja minimamente meio igual não é?

E – Claro.

A3 – Não aceito é que qualquer coisa esteja feita e se dê por arrumado, isso não. Cada um escolhe as actividades mas eu também tenho em atenção que determinados meninos estão a escolher aquela actividade, e tenho que o incentivar porque se não permitem actividades orientadas eles por vezes só querem escolher as mais lúdicas.

E – E a sua noção de justiça, na escola, na educação, no seu trabalho?

A3 – É assim, justiça...o sistema não é justo, bem mas a justiça também não existe na escola nem em sítio nenhum. Quanto a mim é assim o justo é muito relativo, nós temos que por sempre coisas concretas para achar o que é justo e o que não é justo, não é?

E – Mas tenta no seu trabalho desenvolver...

A3 – Ai não, eu nunca...e lido muito mal com o injusto tanto que esta situação agora desta selecção para ir à inspecção, foi a Margarida de fora porque era a que sabia defender melhor depois porque entenderam que havia de ir uma de fora e que a Margarida tinha que ir e depois como aqui é um jardim grande e estava aqui...e pedia-se um grupo onde os meninos tivessem 5/6 anos, porque foram dois meninos e dois pais. Os da Margarida não porque tinham que ser deslocados e os painéis eram de diferentes horas portanto os pais não vinham à hora do painel dos meninos, portanto, primeiro vieram os meninos e depois os pais. Então eu que não pertenço ao quadro de escola, sou do quadro de vinculação, de zona, que estou há dois anos, que tenho o grupo, o meu grupo mandei para o 1º ciclo, fiquei com este grupo de 5/6 anos mas que tenho desde Setembro fui eu que fui escolhida, onde há uma educadora na instituição que tem os meninos desde os 3 anos e é aqui efectiva, portanto eu não lido bem com o injusto, porque se em conjunto, porque fiz pedido para não ser, não é? E então o que eu achei justo à representante do agrupamento, a representante do agrupamento vinha com

ela e comigo e dizia que entre uma e outra tem que ser porque têm os grupos. “ Vamos lá aqui combinar qual é que é.” E aí até podiam tentar e nem era preciso muito e eu dizia: “Então vá, deixa lá, vou eu.” Agora nesta injustiça não, porque em termos de organização quem pertencia ir era ela, não é? E eu lido muito mal com o injusto porque eu sou sempre muito justa, mesmo em casa, na minha forma de estar na vida, sou muito justa e sou recta, depois não lido muito bem com esta situação do injusto, sou sincera, não lido muito bem.

E – Há bocado a A3 dizia-me que não, que tolera a maior parte das coisas dentro da sala, não é?

A3 – A agressividade não.

E – Pronto, porque é injusto?

A3 – Porque é injusto para com os outros e não há necessidade, porque nós podemos falar, podemos não estar de acordo, podemos tentar que o adulto vá ajudar a resolver situação, agora o estar a agredir não tolero. Eles sabem, é coisa que não tolero mesmo, fico mesmo aborrecida com eles, eu considero, portar mal, ser agressivo. Também é um grupo só de 6 raparigas e 14 rapazes, os rapazes toda a brincadeira é mais de...pronto...quanto a mim eles vinham sem regras e muito agressivos, muito agressivos. No princípio tivemos ali grandes dilemas, bibes rasgados, botões puxados mais no exterior mas ali também, só que ali resolvia-se logo com facilidade e lá fora cento e tal crianças às vezes no intervalo não se resolve, ou na hora de almoço, pronto. Eu empregava o termo agressivo porque eu compreendi que eles não gostaram, acharam o termo forte e não querem ser agressivos, pronto, porque eu digo: “...isso é ser agressivo...” pronto e eu percebi e foi a maneira, que eu agora utilizo eu é para ver. E eles dizem: “ Professora, eu não sou agressivo.” E eu digo: “ Pois não, o Nuno não.”. Eles não gostaram do termo agressivo e eu utilizei para ver se resultava.

E – E na sua relação com eles, trata-os todos de igual maneira ou diferencia de acordo com as características e com as necessidades...?

A3 – Não, de forma alguma. É assim, há necessidades de apoio e há necessidades de um trabalho individualizado, pronto, nesse aspecto tenho que dar mais atenção por vezes a alguns, na concretização das tarefas, ou alguma criança que é mais débil, ou alguma criança que tem algum problema familiar e tem que se dar um bocadinho de apoio, de contrário para mim as crianças são todas iguais. Eu gosto do que faço.

E – Isso percebe-se, eu acho que sim. Agora a A3 falou, tocou na palavra dilemas relativamente à agressividade e eu pedia-lhe então que me relatasse uma situação, basta uma assim mais profundamente. Uma situação que a tenha deixado num dilema, “o que é que eu faço agora”, numa tensão que lhe tenha colocado valores em confronto.

A3 – Foi assim, um menino, ele é meu, portanto vinha assim um bocadito, tanto que a mãe tem muito de receio porque ele a nível de capacidades tem excelentes capacidades. Faz já os 6 anos agora em Dezembro dia 19, mas os pais acharam por bem como ele era condicional que tinha tempo para ir para o 1º ciclo, mas era um miúdo que acompanhava muito bem o 1º ciclo. A mãe e o pai andam com ele no futebol e às vezes notam que ele lá dá uns toques, pronto, e eles não gostam porque acham que aquilo é também um bocado característica dele, mas ele está a mudar. Tinham-lhe rasgado o bibe à hora de almoço e a mãe comprou-lhe outro bibe, o tecido não era muito resistente era daquele tecido mais débil como era só para este ano, pronto. No primeiro dia que ele aparece com o bibe na hora de almoço, outros de outra sala um bocadinho assim mais turbulentos puxaram-lhe o bibe, veio o bibe com um rasgão à frente, fiquei num dilema porque eu abordei a colega, a educadora da outra criança, estava eu na minha hora de almoço como a colega estava, ninguém pode ser responsável porque eles ao mínimo instante fazem aquela situação nem culpabilizei ninguém, só que eu levei o menino ao pé para que houvesse um confronto entre eles para que tentassem perceber que aquilo não se deve fazer, e para perceber o que é que ele tinha feito porque eu também acredito que ele talvez tenha provocado a outra reacção e a colega diz: “ah! São crianças”. Eu aceito mas acho que devíamos falar qualquer coisa, eu entendia que devíamos ter uma palavra para com eles ali de frente a frente, não é? Para que tanto um como o outro, tentássemos resolver, portanto, e eu fiquei num dilema “e agora o que é que eu faço”. Depois falei com ele, com o meu aluno mas só ouvi a versão dele e não se resolveu nada, porque quer dizer, aquela situação para além de ser custos do bibe é a atitude menos correcta. O bibe podia não ser muito resistente mas ali teve que haver coisas

menos justas para aquilo acontecer, e aquilo não pode andar a acontecer e não existiu da parte da minha colega abertura, porque embora o meu tivesse o bibe rasgado não interessava porque ele também colaborou com aquilo. Eu às vezes costumo dizer, quem vai à guerra, dá e leva, por isso é que eu digo, se batem e se nós vamos bater então aquilo envolve-se tanta culpa já tem um como tem o outro, então a gente para não ter culpa tem que ir pedir ajuda porque se não a culpa é dos dois, não é?

E – E como é que depois a A3 resolveu a situação?

A3 – Expliquei à mãe e fui sincera, disse que realmente da parte da colega não tinha existido aquela abertura. A mãe disse logo: “ A professora não se esteja a preocupar porque ele talvez também tenha participado.” Pronto, ele ali, como o outro não estava, tentou dizer-me um pouco que ele não tinha colaborado na situação, não é? A mãe também desconfia mas isso não estava em causa, é o falarmos porque não íamos culpar nenhum, não íamos culpar o outro miúdo, não o íamos culpar a ele mas tinha que existir uma palavra e não existiu uma palavra. O outro menino achou que talvez...o meu se calhar também contribuiu e não se resolveu a situação.

E – Falou só com a mãe no sentido de desculpar aquela situação...

A3 – Pois falei só com a mãe no sentido de justificar aquela situação. “ Olhe, aconteceu isto ao bibe, mas pronto...”

E – E em relação à sua colega? Se fosse hoje, porque a A3 acabou por resolver esse dilema sozinha, não é?

A3 – Não era bem resolver perante a mãe era perante as crianças. Porque a mãe é compreensiva e pronto.

E – E teria se fosse hoje insistido ou abordado a colega de outra maneira ou tentar explicar que...

A3 – Por vezes é difícil porque é assim, nós também temos que respeitar a forma de estar das pessoas e também se torna complicado porque depois por vezes podemos ser

interpretados de nos estarmos a meter na sua forma de estar e de trabalhar. O estar em grupo às vezes não é fácil.

E – E normalmente quando acontecem estas situações que a colocam nessas tensões a A3 tenta resolver em conjunto...

A3 – Sempre. É assim eu quando tenho que dizer alguma coisa a alguém digo-o directamente à pessoa por isso é que realmente quando é na reunião de pais eu menciono sempre. Quando há alguma coisa a principal interessada sou eu e vós, então é sempre comigo que vêm falar, pronto. Então eu tento sempre resolver, aquilo que eu pretendo dizer digo directamente à pessoa é a minha forma de estar na vida acho que é assim, quer custe quer não custe eu à pessoa é que digo não é a mais ninguém.

E – No que respeita à formação inicial que a A3 fez, houve alguma disciplina de ética?

A3 – Não.

E – Recorda-se que foi assim abordada transversalmente noutras disciplinas?

A3 – Sim. O curso de educadores do antigo magistério funcionava muito bem portanto, toda a nossa forma de estar era avaliada na escola. Nós éramos seleccionados por exame, mas...como hei-de dizer...toda a nossa forma de estar como alunos era reflectida na nota.

E – Portanto acha que nesse sentido a componente mais pessoal mais do foro das atitudes era avaliada?

A3 – Era. Agora na Escola Superior de Educação quando fiz EVT não.

E – E acha que portanto, recordando essa transversalidade da ética que diz que esteve presente no magistério, que necessidades é que acha que, uma vez que é, que foi diferente a sua experiência no magistério e depois para o EVT que necessidades é que acha que existem ou que existiram no currículo da segunda licenciatura?

A3 – A selecção era feita por exame e depois não se valoriza determinados valores, porque quer nós queiramos quer não somos um modelo então na educação pré-escolar é a família e depois os primeiros contactos embora as crianças tenham muito contacto com muita gente mas nós estamos muitas horas, é mais sistemático e é um modelo. Eles agora na inspecção vieram dizer aos inspectores termos que eu uso, não é? E referem mesmo em casa, várias vezes já me têm dito, termos que eu utilizo. E é esta situação de que cada um faz como sabe e toda a gente consegue, o meu António já era meu do ano passado, tenho dois meninos só do ano passado que ficaram condicionais e então o irmãozito foi para a primária portanto há dois anos e depois estava lá a fazer uma coisinha e dizia para a mãe a chorar que não conseguia e ele respondeu: “ A minha professora diz, que cada um faz como sabe e toda a gente consegue, temos é que querer.” Pronto. Hoje há determinados valores que não se estão a dar muita importância daí as escolas que temos. Parte de casa também muito, não vamos considerar...

E – ...Que é só um trabalho da escola, não é?

A3 – É muito de casa.

E – Parece-me pelo discurso da A3 que reconhece alguma importância numa formação ética neste caso na formação inicial que teve no magistério...

A3 – Sim, não era transversal mas existia muito, acho muito importante.

E – E na formação contínua, já procurou alguma vez formação na área da ética?

A3 – Formação contínua nunca tive portanto, nunca houve ou existiu uma acção de formação que me permitisse, mas é mesmo uma área ou um campo em que eu valorizo.

E – Se frequentasse, se houvesse, em que moldes é que acha que devia acontecer modalidades, estratégias a utilizar...

A3 – Sim, sim nessa base sempre do terreno porque depois a outra parte da fundamentação teórica nós podemos sempre fundamentar.

E – Mais uma oficina do que um curso por exemplo?

A3 – Sim, uma oficina. A forma, as estratégias a utilizar, como trabalhar determinadas situações, como resolver da melhor forma determinados conflitos ...

E – E com base nos contextos teóricos ou na partilha entre os participantes?

A3 – Não, na partilha. Porque o teórico é assim, o teórico nós temos acesso e do teórico às vezes à prática vai, vai, vai um passinho... não há também, como é que eu hei-de dizer...receitas, não é que resolva isso os problemas mas não há receitas mas é uma troca de experiências. “Eu tive esta experiência. Resolvi assim. Ou eu faço isto e acho que está bem assim...”

Acho que nesta base é sempre mais, para nós que já temos uns certos anos de serviço, não é? É logo tudo mais prático.

E – E o que é que lhe parece uma formação baseada nisto que é o tema, discussão e reflexão de dilemas éticos, em conjunto, em pequenos grupos ou em grandes grupos?

A3 – Pequenos, pequenos. Acho que é mais eficaz em pequenos grupos.

E – Mas parecia-lhe importante?

A3 – Sim parecia-me muito importante. E essa proposta aqui no agrupamento que agora o agrupamento também é que desenvolve as acções, era muito importante, até porque é uma falta que se está a sentir um pouco na educação, está-se a menosprezar um pouco.

E - A ficar um bocado de parte a parte dos valores não é? Até por causa da burocracia desta avaliação não é?

A3 – Toda esta avaliação e não só, eu digo que parte logo de casa e depois nós também temos por vezes dificuldade em implementar determinados valores se em casa não existem, pronto. Em casa também não existem porquê? Porque talvez os pais tenham pouco tempo com os filhos vêm muito tarde, se estão a entrar em conflito constante com eles deitam-se chateados, estão pouco tempo com eles, dão-lhes uma palmada e ainda se

vão meter na cama ainda ficam mais aborrecidos e isto é tudo uma bola, mas que está já a reflectir-se muito nos jovens e na forma de estar.

E – Por exemplo, aquela situação que a Margarida, perdão a A3 me estava e dizer há bocado de ter sido escolhida vá, para esta...foi outra situação dilemática para si.

A3 – Foi. E depois eu tenho que falar, é foi...porque eu não aceito na base do injusto. Não foi, o facto de ter ido, porque eu podia ir, mas acho que se fosse eu e o que estava correcto em termos de agrupamento em termos de representante era as duas pessoas, a pessoa que era para poder ser e a outra pessoa, e então vamos falar com a João e vamos tentar conversar para ver qual...e nós dizíamos: “Olha é assim. A Isabel não está com muita vontade, tu não te importas, pronto, bastava-me isto. Disseram logo que era eu, a outra nem se pronunciou e depois veio dizer-me aquilo. O que é que eu pensaria, ou o que é que eu estaria a pensar dela. Mas porquê? Eu depois fi-la dizer porque é que eu estaria a pensar mal dela. Ela depois é que acabou por dizer que ela não se sentia bem por causa de toda esta situação. Não foi por eu ter ido, porque eu podia ter ido. Mas foi da forma como as coisas, o percurso foi feito.

E – E a A3 falou com essa colega então? Aliás essa colega veio ao seu encontro.

A3 – Não, não. Eu não falei com a colega que era para ir e não foi. Porque acho que o erro não está nela, eu falei...

E – Ela também não veio falar com a A3?

A3 – Nem nunca me perguntou: “Precisas de ajuda” nem “Então vais?”. Nunca houve uma conversa e estamos todos os dias juntas no café e toda aquela situação. Nem “boa sorte”, nem “corra bem”.

E – Nem como é que correu?

A3 – Nem como é que correu, absolutamente nada.

E – E a A3 sabendo, que por causa dela já estar com o grupo há mais tempo de ser da escola...

A3 – Basta isso. Basta estar com o grupo, porque eu levei duas mães que conheço desde Setembro. Por exemplo aqueles dois meninos que são condicionais não estavam em situações...porque um armou uma palhaçada, a mãe que até foi, como representante da associação de pais, é psicóloga e era uma pessoa...porque nós quando escolhemos também não podemos escolher meninos que não nos ofereçam segurança e que não saibam o que é que vão dizer. E as mães igualmente. O outro miúdo também é fraco, a mãe coitada também tem pouca capacidade, determinadas perguntas não as sabia responder. Aquela mãe era boa mas se o miúdo pensa em colaborar colabora se pensa em não colaborar também não colabora. Eu tive que arranjar dois miúdos que são bons, que é esse Diogo Roberto e foi outro menino que é o Afonso e duas mães. Quer dizer, correu lindamente, mas o grupo não pode revelar, aqueles meninos não podem revelar o que é a educadora porque são meninos que estão desde Setembro. É diferente de um grupo onde há uma pessoa (E- Que já está há mais anos), pronto, eu acho que qualquer pessoa...tanto que a Margarida disse logo: “Mas porquê a A3?”

A Isabel ficou logo branca não foi? A Margarida respondeu não é?

Porque ela logo ali quando houve a hipótese de ser a Margarida ou eu ou a outra logo na reunião quer dizer ela ficou ligo em pânico e foi logo resolver a situação não é? pronto.

E – E hoje acha que...Ainda agora disse que ainda tem que falar com ela, que ainda havia de falar com ela para resolver essa situação.

A3 – É assim torna-se complicado eu ir falar porque com a outra colega do agrupamento eu não disse, eu aceitei. Porque é assim, a decisão compete ao órgão de gestão e eu tenho mais é que aceitar e aceitei. Depois a colega como se sentiu mal porque achou que a forma como foi não foi justa, principalmente...eu até podia induzir e dizer para ir eu mas noutros moldes. Ela é que falou, disse o que é que eu havia de estar a pensar e eu disse: “mas o que é que eu hei-de pensar.” Portanto eu fi-la dizer o porquê. Porque ela para todos os efeitos está a desempenhar o papel de superior e ela é que escolhe e está escolhido. A outra colega eu acho que não merece.

E – Portanto, no fundo o seu dilema não está resolvido?

A3 – É assim, o meu dilema foi aceite, mas eu desabafei com quem podia e com quem ouvia. Os problemas por vezes somos nós próprios que os temos que resolver sozinhos, porque se eu talvez for abordar a colega, posso ser mal interpretada e depois em vez de um problema tenho...depois já tanta razão tem ela como eu com alguma coisa menos correcta que diga. Porque eu depois também tenho que lhe dizer que ela foi pedir, não é? E depois entram outras situações. Então é preferível assim, mas à colega em questão, não é a do agrupamento, fi-la dizer porque é que eu havia de estar chateada com ela. Mas porquê? Porque é que ela se havia de sentir mal, não é?

E – E ela acabou por dizer...

A3 – Ah claro. Logo!

E – Está bem. Ficamos por aqui a menos que a A3 tenha alguma coisa a acrescentar, ou para me perguntar.

A3 – Sim está bem. E também no mesmo caso.

E – Então olhe, obrigada pela sua colaboração e desculpe tê-la feito esperar e à sua filha também.

## **ANEXO 4.4.**

PROCOLO DA ENTREVISTA A4

Data da entrevista – 27 de Novembro de 2008

Duração da entrevista –

Entrevistadora – **E**

Entrevistada – **A4**

**E** – Este trabalho está integrado no meu trabalho de mestrado que tem como tema “A reflexão e discussão de dilemas éticos como estratégia de formação ética de professores”. As informações que me der são anónimas e confidenciais, vão ser codificadas. Começava por pedir-lhe alguns elementos de caracterização pessoal: idade, anos de serviço, formação inicial...

**A4** – Tenho 26 anos de serviço, pertenço ao quadro da escola, do jardim-de-infância de Riachos. Tenho 52 anos, tirei o curso na Escola do Magistério Primário de Évora, mas era o curso de educadoras porque tinha em simultâneo o curso de educadoras de infância e o curso de professoras do Magistério Primário e depois tirei uma licenciatura em Português-História, porque eu gosto imenso de Português e ficaria sempre qualquer coisa por cumprir se o não tivesse feito.

**E** – E deu aulas alguma vez como professora de Português?

**A4** – Nunca! Foi uma questão mesmo de gosto, porque eu gosto muito de ser educadora. Mas estava pendente aquele meu lado, pronto, para atingir mais qualquer coisa, um saber mais além e então era o curso que eu gostava. Tirei e gostei imenso.

**E** – Agora, no que respeita à educação de infância, que finalidades e que funções é que acha que tem a sua profissão?

**A4** – Para já, orientar a criança, ajudar a criança como futuro cidadão responsável, crítico, com espírito crítico, deixá-lo falar, deixá-lo intervir para que ele tenha um espírito crítico em relação ao que o rodeia e ser um cidadão razoável, um cidadão que se entrega no seu meio, que respeita regras, que respeita o outro e que sinta vontade de estar “cá”.

**E** – Portanto, essa é uma finalidade, não é? Desenvolver o cidadão.

**A4** – Sim, desenvolver o cidadão.

**E** – E no que respeita a funções, quais é que acha que são as suas funções enquanto educadora de infância?

**A4** – As minhas funções passam precisamente por formar a criança aos vários níveis que nos são exigidos: área de formação pessoal e social, área de conhecimento do mundo, área das expressões... Mas valorizo muito a área do desenvolvimento pessoal e social, área que está directamente relacionada com a minha função como educadora de valores.

**E** – Reconhece então que a sua profissão é uma profissão que tem uma forte componente ética.

**A4** – Sim, exactamente, uma forte componente ética.

**E** – E em que domínios é que acha que essa componente ética se manifesta?

**A4** – Em que domínios...

**E** – Na sua relação com os alunos, com os pais, colegas, escola, funcionários.

**A4** – Acho que é essencialmente com as crianças. Eu entrego-me totalmente aos miúdos e vivo totalmente para elas. É sobretudo com as crianças. Com os pais também, pronto, tento ser agradável com eles, tento que eles participem no desenvolvimento das minhas actividades, mas sobretudo com as crianças. Eu quero que eles sejam cidadãos conscientes e que tenham espírito crítico, sobretudo. Que respeitem o outro e a diferença. Eu faço incidir muito a minha pedagogia no respeito pela diferença, no respeito pelo outro, seja diferença sexual, étnica, religiosa... Respeito e faço respeitar e transmito essa ideia de que temos que nos respeitar.

**E** – O respeito é um valor que mais tenta incutir neles...

**A4** – Sim, sim. Principalmente o respeito pelo outro.

**E** – E mantém uma relação próxima com as famílias também?

**A4** – Sim, sim.

**E** – E que valores é que tenta, é que estão na base da sua acção com as famílias?

**A4** – O respeito está acima de tudo, exactamente. O respeito pelo outro e a justiça. Eu olho para o meu grupo de crianças e a primeira coisa, para além do respeito (que eu tento que eles se respeitem mutuamente), eu quando olho para eles, a primeira coisa que está à minha vista é ser justa com todos para que as crianças posteriormente sejam justas também. Porque a criança que não vive com justiça é uma criança infeliz, revoltada. Eu tento com o grupo que tenho na minha frente ser justa: se um fala o outro também tem direito a falar, se um intervém por qualquer motivo o outro também tem direito, se um faz um trabalho o outro também tem o direito de o fazer, se quiser, claro, pronto, não é obrigado. Mas, portanto, se um faz o outro também tem o direito de o fazer, só não faz se não quer. A injustiça incomoda-me muito a nível pessoal e tento na minha prática pedagógica limar essas arestas, retirar do meu estar as injustiças.

**E** – E esse é um dos conceitos, um dos princípios que eu gostava que a A4 falasse. Pelo que a A4 diz parece-me que a justiça para si é que todos tenham as mesmas oportunidades, mas também um tratamento diferenciado consoante as suas necessidades e características, não é?

**A4** – É, exactamente!

**E** – E o que é que caracteriza mais o seu conceito de justiça no ensino, na sala.

**A4** – Justiça é eu saber que há uma criança que não pode almoçar porque não tem capacidades monetárias para; eu posso intervir pouco, mas é uma situação que me incomoda a este nível.

E em relação à criança diferente é assim: eu já tive crianças com problemas e tentei sempre minimizar a situação e consegui, é uma área em que eu consigo, porque invisto muito. Portanto, a criança ser aceite na íntegra pelo grupo, ser igual e é de tal maneira que as outras crianças a recebem mesmo sem qualquer tabu, é igual e acabou. A única coisa que nos distingue é, efectivamente, o código genético. Tento que as crianças recebam o outro totalmente como ele é e, de facto, eu tenho conseguido isso lindamente porque não deixo... Sei lá, por exemplo, até houve há pouco tempo um episódio insignificante, pronto, mas que lhe posso dizer. A criança a brincar em casa cortou o cabelo, com uma tesoura cortou, ele tinha uns caracóis lindos, mas cortou claro que tudo torto e depois teve a mãe que andar ali a aparar. E então no outro dia na escola vinham fazer troça dele “Ah ele é careca!” e eu tentei logo ali pôr cobro à situação e dizer “Não, ele está muito bonito!”, porque me incomoda que as crianças comecem logo a criticar e a serem acintosas com o outro. Para mim aquilo já é uma situação de injustiça, portanto, criticarem os miúdos. E pronto havia ali uma situação e eu tentei minimizar “Ele está muito bonito, ele é sempre bonito”, porque para mim ele é sempre bonito e pronto acabou, ficou por ali, não mais falaram do assunto.

**E** – E na sua relação com a escola, os outros colegas, que valores é que estão presentes na relação com os colegas, com a escola, os auxiliares...?

**A4** – Eu sou muito rigorosa com a justiça e muito sensível à injustiça e, portanto, incomoda-me muito trabalhar num sítio onde vejo injustiça, onde vejo que os que trabalham não são valorizados. Também não é que andem sempre de volta, não é isso, mas nos momentos exactos que haja um sentido de justiça e que se valorize quem trabalha. O que eu sinto é compadrios e que então esses compadrios não desempenham tarefas tão bem mas só porque estão a ser beneficiados, singram porque há um compadrios e isso é uma coisa que me desorienta completamente, porque eu não convivo bem. Eu não convivo bem com a injustiça a todos os níveis e então com os adultos, muito menos. E então isso é uma situação que eu, pronto, sinto muito, sinto e estou a vivê-la e, pronto, incomoda-me bastante.

Na sala com a auxiliar é assim: eu respeito todas as pessoas, são seres humanos, há um respeito mútuo. Para mim é um ser como eu, cada um no seu papel e entendemo-nos perfeitamente porque eu respeito muito o ser humano e isso para mim é primordial. Respeitar o outro e ser justa. Injustiça é uma situação que me incomoda muito.

**E** – Penso que o que vou pedir-lhe decorre do que esteve agora a dizer, na sua concepção o que é o bem do aluno? Muitas vezes se diz “Eu faço isto para o bem do aluno” ou “Eu gostava que isto acontecesse para o bem dele”, o que é que é o bem do aluno para si?

**A4** – O bem do aluno é, por exemplo, é eu saber (eu não sei muito bem se é isto que pretende), isto num aspecto muito prático, é eu saber que aquela criança anda empoleirada no muro e que eventualmente pode cair, eu para bem dele, e faço-lhe ver isso, eu imponho regras “Não vamos subir ao muro porque pode acontecer isto, isto e isto...”.

**E** – Então podemos talvez dizer que o bem do aluno é também as condições em que ele está na escola.

**A4** – Exactamente, as condições em que ele está inserido. Exactamente! O bem do aluno a nível intelectual é eu proporcionar a este grupo de crianças uma pedagogia activa, uma pedagogia em que a criança possa dar a sua opinião, em que esteja liberta, em que a criança vê que está ali uma pessoa que a valoriza, que dá valor ao que diz, ao seu estado de espírito. Eu tento-me pôr ao nível da criança e tento proporcionar-lhe todas as actividades inerentes à idade em que estão. Ou seja, pensar sempre na criança. É importante também que estas crianças aprendam ludicamente porque na pré a aprendizagem deve ser feita de uma maneira lúdica. Se estamos a dar uma matéria qualquer, agora falámos do Outono e eu não vou chegar ali e dizer “Olhem, o Outono é isto e aquilo...”, não, eu levo as crianças ao meio, elas vão ver as árvores de folha caduca, vamos ver como é que estão as árvores de folha persistente. A criança tem que ir, tem que ver, tem que tocar, tem que experimentar, tem que participar na sua aprendizagem. Se eu falo nos frutos a criança tem que mexer. Porque eu respeito a criança em si. A criança aprende activamente, mexendo, com todos os órgãos dos sentidos, não é sentando a criança ali. É importante estimular a criança, a sua criatividade. Pronto e isto sou eu a pensar na criança, vá lá, no aspecto pedagógico. Como criança... Eu à partida sou uma pessoa extremamente ansiosa e qualquer coisa e eu estou sempre a prever que vai acontecer isto e antes que aconteça, previno logo “Não

sobe ao muro, não sobe á árvore”. Pronto, há assim certos limites. Está sempre presente o cuidado da criança, neste caso, em termos físicos.

**E** – Há bocado dizia-me que, por exemplo isto, não sei se depois quererá ir por aí, mas é uma das coisas que a A4 disse há bocado “Não gosto de injustiças, não suporto mesmo e agora estou a vivê-las”, seria possível relatar-me, com o máximo pormenor possível, alguma situação dilemática na sua acção educativa, na sua profissão de educadora, que a tenha deixado em tensão como “O que é que eu faço agora? Como é que eu resolvo isto...”. Outro exemplo em que também podemos pegar é aquele que a A4 dizia há pouco “Eu saber que uma criança não pode almoçar porque não tem meios financeiros para o fazer e eu aí, sempre que possível, actuo”. Há assim alguma situação concreta que me possa relatar como tendo sido um dilema?

**A4** – Sim, foi um dilema para mim eu saber que... Eu tinha uma criança o ano passado que eu sabia que os pais viveram uma situação muito complicada, ficaram sem casa, ficaram sem nada e tiveram que ir morar para uma casa alugada porque lhes foram tirar tudo a casa, tudo o que tinham. Tiraram-lhes tudo! O casal teve que pedir camas, pedir tudo emprestado e eu sabia que a criança inclusivamente passava fome. Mas foram pais que nunca deram a mão à palmatória, não quiseram assumir que estavam a passar e que estão, porque eu sei que estão, a passar por uma situação difícil. E eu, na minha vontade, eu queria ter intervindo mais activamente porque as pessoas em questão não assumiram que estão a passar mal. Nós sabíamos, tínhamos consciência disso, mas nunca assumiram e eu sub-repticiamente fui tentando dizer na situação em que estavam, com a senhora praticamente no desemprego, com aquela situação toda, fui tentando dizer que preenchessem os impressos próprios a pedir o subsídio a que teriam direito e no escalão mínimo e essas pessoas nunca aceitaram. São pessoas que estão a viver uma situação muito dramática mas que não aceitam e isto são situações que se devem passar por todo o país e que me incomodam bastante. Isto é a tal situação de injustiça mas que o adulto não...

**E** – E a Fátima tentou entrar em contacto com a família.

**A4** – Tentei. Chamei-os, falei com eles, sem dizer nada directamente, e as pessoas em questão ou até porque esse dinheiro mesmo sendo pouco lhes fazia falta ou mesmo

porque nunca quiseram dar a mão à palmatória, nunca assumiram a condição em que estavam e neste momento a situação continua. E eu sentia muitas vezes que a criança só ia à escola quando tinha lanchinho, aí... Era assim, eu pouco podia fazer, incomodava-me muito, mas eu pouco podia fazer. Com aqueles pais, eu pouco podia fazer porque ia acentuar uma situação que à partida eles queriam camuflar mesmo para si próprios. Incomodou-me muito, tentei intervir, até disse à coordenadora que não me importava de pagar o almoço a um deles, ao que era da minha sala (eles eram dois irmãos), mas depois a família não deu a mão. Por puro orgulho, não deram a mão, mas eu aí não podia fazer nada.

**E** – Portanto, tinha aí o valor de justiça em jogo em confronto com uma atitude pouco humilde...

**A4** – Sim. Exacto. Aliás, até porque o senhor tem um curso de formação de 6 meses que se tira nem sei bem onde e ele dizia que era médico, logo por aqui se vê. Claro que ele nem era médico, mas depois e então dizia que era professor de educação física e nós sabíamos que não era uma coisa nem era outra. Tirou um curso de fisioterapia, mas daqueles que se tiram em 6 meses, tanto que o senhor estava desempregado e está. Portanto, logo por aí se via que eram pessoas que não eram humildes, que se querem sentir onde não estão e enjeitou a situação completamente.

**E** – Pelas dificuldades que teve em concretizar a sua ideia, considera que o seu dilema moral nunca foi resolvido?

**A4** – Nunca foi resolvido, não! Aceitei porque a família não me deixava resolver mais nada. Pronto, tive que ficar por ali. Sei que o miúdo depois infelizmente teve uma broncopneumonia porque comia muito pouco e andava assim muito branquito, muito franzinito. Eu sei de fonte segura que eles passam dificuldades. São as vizinhas de uma avó que levam comida para eles e depois ainda é a avó que lhes vai dar a casa para suprir as necessidades do casal e dos 2 filhos. Portanto, o que comem são os vizinhos que dão à avó e isso é que ajuda a atenuar as dificuldades.

**E** – A A4 tem ideia de alguma outra situação que tenha sido assim complicada, que tenha sido de resolução difícil e que tenha posto em jogo, neste caso é claro que é o

sentido de justiça que está em causa, princípios, valores? Em relação com os colegas, com os alunos...

**A4** – Eu estou a lembrar-me de uma criança que eu tive com necessidades educativas especiais e eu... Eu digo incomodada porque são coisas que não me deixam sossegar. Essa criança era uma criança que os pais tinham capacidades monetárias bastante boas e quando eu recebi aquela criança percebi que ela todos os dias tinha problemas de intestinos, tinha diarreia todos os dias. Eu várias vezes chamei a mãe. De uma das vezes que a chamei, expliquei-lhe o que estava a acontecer. É que já eram tantas vezes seguidas que eu disse à mãe “A senhora tem que ir com o menino ao médico porque há qualquer coisa que não está bem”. Porque a criança fazer uma vez por outra... Eu tive o menino até aos seis anos e depois eu achei que até já não era nada de especial. Mas antes quando eu falei com a mãe aquilo era com uma certa regularidade, eram todos os dias e a auxiliar todos os dias tinha que ir mudar o menino. Mas nem era por isso, era porque havia li qualquer coisa que não estava bem e os pais, que até podem, são pessoas que podem, nomeadamente a mãe, nunca aceitou que fosse um problema, vá lá, físico, nunca aceitou, achava que era por acaso e eu ia dizendo, dizendo, dizendo e nunca decidiram ir ao médico com a criança. Esta era uma situação em que eu chamava a atenção várias vezes e, posteriormente, enveredei por outra situação: como o menino andava a ser acompanhado por uma médica e pedi à médica que o observasse. Efectivamente, era um problema...

**E** – Portanto, envolveu mais um interveniente na resolução dessa situação...

**A4** – Exactamente. Mas eu fiquei um bocado preocupada porque eram famílias que não necessitavam daquilo, pronto. Eu acho que foi um bocadinho também o nunca quererem assumir o filho que tinham porque era um menino mesmo com problemas, tinha mesmo apoio educativo e tudo. A família nunca assumiu. A mãe dizia-me sempre “Ah isto passa, é transitório, ele também tem um tio que é assim”. E estes problemas quando se levantavam a senhora quase que enjeitava, recusava porque era mais um pormenor a acrescentar ao que já íamos verificando em relação à criança. Então quase que queria desviar-se. Eu acho que ela achava quando eu falava com ela “Estás a apontar-me o dedo porque ele ainda tem mais este problema” e então tentava quase mesmo não ouvir porque tinha de assumir que era mais um problema, mais uma característica...

**E** – E depois de falar com a médica, a médica diagnosticou alguma coisa à criança...

**A4** – Sim, exactamente. Depois a mãe aí entrou e actuou.

**E** – A A4 fez chegar essa informação à mãe?

**A4** – Sim.

**E** – E aí a mãe actuou em conformidade com isso.

**A4** – Sim. Depois o menino com o decorrer do tempo foi ficando bom.

**E** – Tinha mesmo que haver uma intervenção então.

**A4** – Sim, não era possível de outra maneira, porque o menino teve que tomar antibiótico bastante tempo.

**E** – Hoje se tivesse uma situação igual, se a família não viesse ao encontro, a A4 resolvia da mesma maneira?

**A4** – Ah, sim, sem dúvida!

**E** – E normalmente quando lhe acontecem estas situações dilemáticas, e as duas que me relatou são particularmente difíceis, parece-me que a A4 costuma sempre tentar envolver as pessoas que, no fundo, acabam por já estar envolvidas e outras, como foi o caso desta médica, chamou-a para ajudar a resolver. Portanto, costuma tentar resolver os seus dilemas em conjunto?

**A4** – Sim, em conjunto com alguém que está próximo, que está dentro da situação, que está acompanhar.

**E** – Acha que é mais eficaz?

**A4** – Sem dúvida, acho que é mais eficaz. E às vezes é mesmo necessário recorrermos a outras pessoas. Outras vezes não, os pais são receptivos.

Depois há aqueles que vão acontecendo no dia-a-dia e que, pronto, são sanados na altura e sem qualquer problema.

**E** – A A4 na formação inicial teve alguma componente ética?

**A4** – Não, não tínhamos.

**E** – E transversalmente recorda que era abordada a ética...

**A4** – Dava-se muito valor ao educador enquanto pessoa. Tinha que ser uma pessoa coerente...

**E** – Eram valorizadas as atitudes.

**A4** – Sim, eram. Muito, muito, muito. A minha escola insistiu muito na nossa formação nesse aspecto, a esse nível. Inclusivamente, o respeito, o respeitar muito... Eu lembro-me perfeitamente que na minha escola se nos dizia “Se vão para um meio pequeno têm que se adaptar”. Eu lembro-me, pronto, isto foi há 26 anos e ainda havia um bocado aquele tabu do fumar “Se a população não adere muito bem e se é sensível a esses pormenores, não se fuma mesmo”. No fundo, não queriam que se chocasse com os valores da comunidade. Portanto, o respeito pela comunidade foi-nos muito, muito transmitido. Foi uma mensagem que trespassou todo o nosso curso.

Eu lembro-me dessas situações do fumar, do... “Se ficarem hospedadas numa localidade onde não há muito hábito de andar pela noite, respeitem isso, porque vocês são um modelo”. No fundo, não queriam que chocássemos com os valores da comunidade. Que tivéssemos um bom ambiente, uma boa relação, que respeitássemos, lá está o respeito pelo outro.

**E** – E a A4 acha que isso foi importante?

**A4** – Foi, foi.

**E** – E a A4 acha que teria sido importante ter havido uma componente ética...

**A4** – Mais esmiuçada, mais particular? Acho, acho que sim!

**E** – E se assim fosse, que necessidades é que acha que devia colmatar essa componente ética? Essa formação ética viria para colmatar que necessidades? O que é que hoje em dia e de acordo com a sua experiência profissional, o que é que nota que seria necessário?

**A4** – É assim, eu penso que... Se bem que eu acho que as pessoas ou são ou não são. O formar é mesmo de pequenino porque a partir daí ou a pessoa é ou não é. Eu vou ser muito franca. Eu acho que é assim, isto na escola foi-me dito, eu era adulta, por acaso eu comungo destas opiniões particularmente, não foi a escola que... A escola só me alertou, mas eu não assimilei como valores da escola, chamaram-me a atenção mas são valores meus. O respeito pelo outro para mim é transversal a tudo seja religião, seja política. Tudo! Quando diziam que quando se está num meio pequeno e as pessoas não gostam que se fume, para não se fumar, para mim isso é respeitar o outro, portanto, isso para mim foi mais um alerta. É por isso que eu invisto muito nos pequeninos, na formação dos pequenos, porque dizerem-me que a educadora tem que ser coerente e não sei quê e todos aqueles valores que a minha escola me disse, é assim eu acho que não era naquela altura que se ia formar o adulto, o adulto que eu era estava formado. Por isso, eu acho que esse investimento tem que ser mais cedo e, por isso, é que eu começo logo nos mais pequenos porque é aí que... Isto é mesmo assim. Porque é que se encontra educadores que têm estes valores, outros têm outros e outros, outros? Porque eles já são inerentes à criança e vão-se desenvolvendo durante a adolescência e durante a vida. Eu por acaso acho que em adulto ou se é ou se não é.

**E** – Então, nesse caso faz-lhe sentido uma formação ética na formação contínua?

**A4** – Há um alertar. Eu sinto necessidade disso. Um alertar, um avisar, porque no nosso dia-a-dia, se calhar, ficamos um bocadinho envolvidas com certas coisas e esquecemos e convinha. Isso aí convinha. Para avisar e para lembrar que é necessário, que é muito necessário. Eu invisto muito! E na minha perspectiva é desde criança, é desde criança que se tem de investir nesse aspecto. Agora que o adulto precisa de vez em quando de

ser chamado a atenção, ah isso precisa para não esquecer. Porque o adulto esquece e então aí faz falta.

**E** – E se essa formação existisse, uma formação contínua na área da ética, em que modalidades é que acha que devia ser feita? E aqui refiro-me a cursos, círculos de estudos, oficinas, projectos... O que é que acha que funcionaria melhor?

**A4** – Um curso penso que também não seria mal, mas... Um projecto, eu sou mais voltada para os projectos.

**E** – Porquê? Porque envolve mais as pessoas?

**A4** – Envolve mais as pessoas, sim. E põe as pessoas mais em acção. Eu estava mais voltada para isso, porque como eu acho que é mais um chamar de atenção, um reavivar, um fazer-nos olhar, porque a pessoa é assim ou não é, mas se calhar anda um bocado divorciada... O relembrar, olhe... “Cuidado, não esqueçam!”. Isso faz falta!

**E** – E acha que funcionaria melhor em pequenos grupos ou em grandes grupos?

**A4** – Eu acho que em pequenos grupos para haver uma partilha mais coesa, mais sistemática, mais familiar, até.

**E** – Para que todos fizessem uma aprendizagem...

**A4** – Mais consistente. É! Quando se fala em valores, eu acho que sim! Estarmos mais próximos uns dos outros, seria melhor.

**E** – E em relação a uma formação baseada especificamente na reflexão e discussão de dilemas éticos?

**A4** – Também.

**E** – Dilemas hipotéticos, dilemas reais...

**A4** – Podiam ser hipotéticos porque nós no dia-a-dia temos n situações. Porque não? Eu achava isso muito interessante, muito interessante mesmo! Até para trocar pontos de vista. “Como é que vamos ultrapassar esta situação?”, “Como é que faria o A, como é que faria o B?”. É interessante porque eu posso não resolver os problemas da melhor maneira. O Miguel ou a Patrícia resolveria de outra maneira e eu penso assim “Olha que boa ideia, nunca tinha tido essa ideia!”

**E** – Portanto, no sentido da partilha de experiências, de uma reflexão conjunta...

**A4** – Exactamente, exactamente!

**E** – E, pronto, pela minha parte terminámos. Se a A4 tiver alguma coisa a acrescentar, alguma coisa que queira dizer, perguntar...

**A4** – Não, não tenho nada a acrescentar.

**E** – Então obrigada pela sua disponibilidade.

**A4** – De nada. E boa sorte.

## **ANEXO 5**

### **GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO DAS QUATRO ENTREVISTAS**

## Grelha de Análise de Conteúdo

### Entrevistas A1, A2, A3 e A4

#### Dados da Caracterização das Entrevistadas

	<b>A1</b>	<b>A2</b>	<b>A3</b>	<b>A4</b>
<b>Idade</b>	36 anos		43 anos	52 anos
<b>Anos de serviço</b>	11 anos	26 anos	21 anos	26 anos
<b>Formação inicial</b>	Bacharelato em educação pré-escolar + Complemento na área da Cidadania	Bacharelato em Educação de Infância + Licenciatura	Curso normal de educadores – bacharel + Licenciatura em EVT	Bacharelato em educação pré-escolar + Licenciatura em Português-História

### Tema 1 – Concepções da Profissão Docente

Categorias	Subcategorias	Indicadores	Unidades de Registo
Finalidades/funções da profissão	Desenvolvimento das crianças	Promover a aprendizagem da criança	<p>“aprendizagem dos alunos” (A1)</p> <p>“adquirir competências para depois no 1.º ciclo (...) poderem ter uma aprendizagem melhor” (A1)</p>
		Favorecer a estruturação interior da criança	<p>“que tenha toda uma organização e toda uma estrutura que lhe traga uma base para uma formação de vida e por uma forma de estar na vida” (A3)</p>
		Contribuir para a formação do cidadão	<p>“formação pessoal da criança que se vai tornar, futuramente, um cidadão” (A1)</p> <p>“ajuda-los a tornarem-se bons cidadãos, respeitadores” (A2)</p> <p>“promover o desenvolvimento das crianças” (A2)</p> <p>“a interagirem uns com os outros numa base de civismo e de educação essencialmente” (A2)</p>

		<p>“orientar a criança” (A4)</p> <p>“ajudar a criança como futuro cidadão responsável, crítico, com espírito crítico” (A4)</p> <p>“deixá-lo falar, deixá-lo intervir para que ele tenha um espírito crítico em relação ao que o rodeia e ser um cidadão razoável, um cidadão que se entrega no seu meio, que respeita regras, que respeita o outro e que sinta vontade de estar “cá”” (A4)</p> <p>“desenvolver o cidadão” (A4)</p>
	Contribuir para a felicidade da criança	<p>“para mim a principal finalidade é que a criança seja feliz” (A3)</p> <p>“Sim, que se sinta feliz num ambiente de bem-estar”</p>
	Contribuir para o bem-estar da criança	<p>“o que é básico nesta altura do ano é que a criança se sinta aqui bem num ambiente acolhedor” (A2)</p> <p>“se sinta bem, acolhida” (A3)</p>

	<p>Promover o desenvolvimento integral da criança</p>	<p>“formar a criança aos vários níveis que nos são exigidos: área de formação pessoal e social, área de conhecimento do mundo, área das expressões” (A4)</p>
	<p>Promover a formação pessoal e social da criança</p>	<p>“tudo na base de uma formação pessoal, aposto muito na formação pessoal e social, na forma de estar” (A3)</p> <p>“para mim, havendo essa forma de estar, há toda uma facilidade para todos os conteúdos serem desenvolvidos e serem interiorizados de uma forma mais correcta e justa” (A3)</p>
	<p>Promover a formação axiológica da criança</p>	<p>“eu acho que o papel do educador é muito importante no sentido também da transmissão de valores” (A1)</p> <p>“acima de tudo eu acho que nós temos que transmitir às crianças os valores, pronto. (...)eu acho que</p>

		<p>transmitimos aos miúdos aqueles valores que também são importantes para nós, não é?” (A1)</p> <p>“na base sempre da sinceridade” (A3)</p> <p>“valorizo muito a área do desenvolvimento pessoal e social, área que está directamente relacionada com a minha função como educadora de valores” (A4)</p>
	Promover a assunção de responsabilidade pelos erros	<p>“[mostrar] que errar é humano, mas que temos que assumir que erramos” (A3)</p>
	Servir de modelo à criança	<p>“as crianças muito pequenas aprendem por modelos, nós somos sempre um modelo para a criança e somos para o bem e para o mal” (A1)</p> <p>“ajudar como modelo que sou e de referência” (A2)</p> <p>“quer nós queiramos quer não somos um modelo então na educação pré-</p>

		escolar é a família e depois os primeiros contactos embora as crianças tenham muito contacto com muita gente mas nós estamos muitas horas, é mais sistemático e é um modelo” (A3)
	Promover comportamentos eticamente orientados	<p>“temos regras de sala e temos que cumprir regras” (A3)</p> <p>“nós não temos o direito de ou não estar a deixar alguém ouvir ou estarmos a perturbar os colegas” (A3)</p> <p>“Temos que estar mas também temos que saber estar e respeitar sempre o outro” (A3)</p>
	Salvaguardar os interesses da criança	“O professor deve ter o cuidado de salvaguardar os interesses da criança, de salvaguardar os interesses da própria família” (A1)
	Estabelecer uma boa relação com a criança	“[a criança] estabeleça uma boa relação connosco” (A2)

	<p>Articulação com o papel educativo da família</p>	<p>Articular com a família</p>	<p>“tentar trabalhar em articulação com a família, essencialmente com a família e com a comunidade” (A2)</p> <p>“trabalho muito com as famílias, vão avós à escola, pais a contar histórias, foi uma avó fazer bolinhos” (A3)</p> <p>“O pai participou” (A3)</p> <p>“E a família, eu envolvo muito a família em todo o processo educativo” (A3)</p> <p>“vão coisas para casa para fazerem em casa, para responderem em casa, há sempre um retorno” (A3)</p> <p>“Estão dentro dos projectos, do que nós desenvolvemos na sala” (A3)</p> <p>“depois quando vai qualquer actividade que os pais façam ou a família, avós, preenchem sempre uma folhinha com a opinião, sugestões, o que mais gostou, o que menos gostou” (A3)</p>
--	-----------------------------------------------------	--------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		Apoiar a família	“e então ao chegar à família essencialmente aproximar-me e dialogando com a família tento também que a família chegue a eles” (A2)
		Complementar o trabalho da família	“Dar continuidade ao trabalho da família mas antes de... não é só dar continuidade porque há muitas coisas que estão erradas” (A2)
Transversalidade das finalidades/funções aos outros níveis de ensino	Não são transversais	Fragmentação do ensino	“eu acho que em Portugal o ensino está separado” (A1) “acho que o 1.º ciclo não entende muito bem o que é que o pré-escolar faz e depois chega-se ao 2.º ciclo e acho que também não” (A1) “Há [separação entre os vários ciclos de ensino]” (A1)
		Falta de reconhecimento dos pares	“Eu acho que os profissionais não se reconhecem uns aos outros” “à medida que os níveis de ensino vão aumentando, acho que os

		<p>profissionais acham que são sempre superiores, que o de baixo é sempre inferior e acho que nesse sentido não há continuidade” (A1)</p> <p>“Não, acho que não” (A2)</p>
	Rigidez nos outros níveis	<p>“Acho que há diferenças não é? Eu tenho a sorte de ter as orientações curriculares e no fundo ter uma certa flexibilidade. Os outros níveis de ensino se calhar agarram-se muito a um programa que têm que cumprir” (A2)</p> <p>“E então a aula é um compartimento estanque onde pura e simplesmente se cumpre o programa, não é?” (A2)</p>
Parcialmente transversais	Progressiva flexibilização em todos os graus	<p>“Não, está a começar a ser” (A3)</p> <p>“Acho que os outros graus de ensino por vezes acho que também existe, mas é um ponto...” (A3)</p> <p>“é porque também o tempo é pouco, as actividades do 1.º ciclo são</p>

		<p>atividades mais programadas que as nossas” (A3)</p> <p>“Também temos as orientações curriculares, mas por vezes também estão cingidas ao tema ou ao programa e que não as fazem [os professores do 1.º ciclo] não por outro motivo mas porque o tempo também não o permite” (A3)</p> <p>“Mas acho que todos os docentes hoje, estão empenhados nesse sentido” (A3)</p>
--	--	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**Tema 2 – Manifestação da dimensão ética da profissão**

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de Registo</b>
Domínios	Relação com os alunos	Pela justificação de opções do professor	“Eu explico sempre tudo, portanto, o porquê de todas as situações e eles aceitam e pronto, corre tudo bem na sala” (A3)

		<p>Promoção do respeito pelo outro</p>	<p>“Transmito sempre a situação de respeito, temos sempre que respeitar o outro” (A3)</p> <p>“Na base sempre do respeito” (A3)</p> <p>“Respeito e faço respeitar e transmito essa ideia de que temos que nos respeitar” (A4)</p> <p>“que respeitem o outro e a diferença” (A4)</p> <p>“Sim, sim. Principalmente o respeito” (A4)</p>
		<p>Pela promoção de boas maneiras</p>	<p>“o dizer os bons dias” (A2)</p> <p>“Se não o dizem, ir ter directamente e solicitar os bons dias” (A2)</p> <p>“porque também lhes estou a transmitir...portanto a partilha, o pedir com licença” (A2)</p>
		<p>Pela autonomia na gestão de conflitos</p>	<p>“mas conforme as situações vão solicitando procuro que eles resolvam a situação, se vir que não</p>

			<p>resolvem então interfiro e questiono em forma de problema e se mesmo assim não chega, então pronto tento apresentar a minha solução final” (A2)</p>
		Pela promoção de boas maneiras	<p>“das coisas que eu menos desculpo é a agressão (...) não há direito de estarmos a agredir nem a ser mal educados com os outros” (A3)</p>
		Pelo reforço	<p>“cada um faz como sabe, como consegue, tentar elogiar sempre a mínima coisa, qualquer evolução na criança, valorizar” (A3)</p>
		Pela disponibilidade	<p>“Eu entrego-me totalmente aos miúdos e vivo totalmente para eles” (A4)</p>
		Pela promoção do espírito crítico	<p>“Eu quero que eles sejam cidadãos conscientes e que tenham espírito crítico” (A4)</p>
		Pela actuação justa	<p>“olho para o meu grupo de crianças e a primeira coisa, para além do</p>

		<p>respeito (...) que está à minha vista é ser justa com todos para que as crianças posteriormente sejam justas também” (A4)</p> <p>“Eu tento com o grupo que tenho na minha frente ser justa: se um fala o outro também tem direito a falar, se um intervém por qualquer motivo o outro também tem direito, se um faz um trabalho o outro também tem o direito de o fazer” (A4)</p>
	Pela promoção da partilha	“nesta idade eles são muito egocêntricos” (A3)
Em todo o processo educativo	Transversalidade permanente da ética	“Eu considero que a ética deve estar sempre presente” (A3)
Organização curricular	Apresentação dos conteúdos	“Na área da formação pessoal e social, no conhecimento do mundo” (A3)
Relação com os pais	Pelo promoção de uma relação positiva	“tento ser agradável com eles” (A4)
	Pelo apelo à participação dos pais	“tento que eles participem no

			desenvolvimento das minhas actividades” (A4) “e pedir ajuda aos pais para colaborarem nesse sentido para não ser um trabalho só isolado” (A2)
		Pela partilha com a família	“partilhar tudo o que há de bom, tudo o que há de mau, procurar ajuda, não no sentido de me impor mas dizer: «Olhe, veja lá, isto hoje aconteceu assim»” (A2) “Pronto, e depois quando os pais vêm tento participar o que aconteceu” (A2)
Princípios/Valores	Em relação à sociedade	Partilha	“Eu acho que não temos uma sociedade da partilha” (A1)
		Trabalho de grupo	“não temos uma sociedade (...) que saiba trabalhar em grupo” (A1)
	Em relação ao outro em geral	Respeito	“respeito” (A1) “considerar o outro em termos éticos” (A1)

			“Que respeitem o outro e a diferença” (A4)
	Em relação aos alunos	Ajuda	“serem as próprias crianças a ajudarem-se umas às outras” (A1)
		Partilha	“partilha” (A1) “a partilha” (A2) “nesta idade eles são muito egocêntricos” (A3)
		Trabalho de grupo	“trabalho em grupo” (A1)
		Tolerância	“tolerância em aceitar o outro como diferente” (A1) “Eu tento sempre fazer com que as crianças sejam mais tolerantes umas com as outras” (A1)
		Compreensão	“[crianças] mais compreensivas” (A1)
		Boas maneiras	“acho que [as crianças] devem ser mais educadas, que eu acho que hoje em dia há muita falta de educação” (A1)

			<p>“o saber estar” (A2)</p> <p>“não atirar a comida para o chão, não derramar, não pôr a mão no prato” (A2)</p>
		Respeito pelo outro	<p>“há falta de respeito” (A1)</p> <p>“temos sempre que respeitar o outro” (A3)</p> <p>“não admito faltas de respeito” (A3)</p> <p>“Principalmente o respeito pelo outro” (A4)</p> <p>“Eu faço incidir muito a minha pedagogia no respeito pela diferença, no respeito pelo outro” (A4)</p> <p>“o esperar pela vez” (A2)</p> <p>“o não atropelar o outro” (A2)</p>
		Bem	“bem” (A1)
		Segurança	“seguros” (A1)
		Felicidade	“felizes” (A1)
		Auto-confiança	“auto-confiantes” (A1)

		Auto-estima	“para que a auto-estima deles cresça, tentar sempre dizer «tu consegues», «tu és capaz», «vai tentando olhar para o colega do lado»” (A3)
		Relação de confiança	“na minha relação com as crianças é sempre uma relação de à-vontade”
		Verdade	“uma relação aberta, de confiança, a mentira não existe, diz-se sempre a verdade” (A3)
		Justiça	<p>“eu quando olho para eles, a primeira coisa que está à minha vista é ser justa para que as crianças posteriormente sejam justas também. Porque a criança que não vive com justiça é uma criança infeliz, revoltada” (A4)</p> <p>“A injustiça incomoda-me muito a nível pessoal e tento na minha prática pedagógica limar essas arestas, retirar do meu estar as injustiças” (A4)</p>

			“tento com o grupo que tenho na minha frente ser justa: se um fala o outro também tem direito a falar, se um intervém por qualquer motivo o outro também tem direito, se um faz um trabalho o outro também tem o direito de o fazer” (A4)
		Aquisição de regras	“adquirir regras” (A2)
		Paz	“o não agredir o outro” (A2)
		Respeito pelos recursos	“saber utilizar-se dos materiais” (A2)
	Em relação aos colegas	Partilha	“acho que não tem mal nenhum os colegas trocarem ideias e às vezes nota-se que as pessoas têm um bocado de dificuldade e não mostram tudo” (A1)
		Entreajuda	“é sempre naquele espírito de ajuda, de o todo para o grupo, de sair de tudo de uma sala para as outras salas, de trabalho em equipa” (A3)
		Justiça	“Eu sou muito rigorosa com a justiça e muito sensível à injustiça e,

			<p>portanto, incomoda-me muito trabalhar num sítio onde vejo injustiça, onde vejo que os que trabalham não são valorizados” (A4)</p> <p>“nos momentos exactos que haja um sentido de justiça e que se valorize quem trabalha” (A4)</p> <p>“Eu não convivo bem com a injustiça a todos os níveis e então com os adultos, muito menos” (A4)</p>
	Em relação aos pais	Colocar-se no lugar do outro	<p>“tem a ver com a capacidade que as pessoas [os educadores] têm de se colocar no lugar do outro, no papel de um pai” (A1)</p>
		Abertura	<p>“Eu na reunião de pais logo no início do ano digo logo que sou uma pessoa aberta que erro todos os dias” (A3)</p> <p>“sempre na base da abertura, portanto eu todos os dias de manhã faço o acolhimento” (A3)</p>

		Diálogo	<p>“questionam muito as situações e pedem muito a opinião” (A2)</p> <p>“estou disposta a que sempre que alguma coisa corre menos bem ou que eles tenham duvida mesmo sem correr bem, que venham perguntar” (A3)</p> <p>“às vezes há atitudes que podem não estar tão bem e que eles não tenham percebido porque eu digo sempre às crianças que tudo o que se faz na escola se transmite em casa, o que fizemos e o que não fizemos” (A3)</p> <p>“depois tenho o atendimento aos pais, às segundas-feiras de manha estou disponível” (A3)</p> <p>“É uma forma de nós não sermos por vezes, como é que eu hei-de dizer, não é penalizados, porque às vezes os pais também são injustos” (A3)</p> <p>“depois eles sentem-se como é que</p>
--	--	---------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

			eu hei-de dizer...tranquilos” (A3) “como este ano o grupo não era meu se os meninos estavam a gostar se manifestavam em casa algum desagrado com alguma coisa” (A3)
		Colaboração	“os pais têm colaborado em tudo o que eu tenho solicitado” (A3)
		Respeito	“Respeito” (A2) “O respeito está acima de tudo, exactamente” (A4) “O respeito pelo outro” (A4)
		Justiça	“justiça” (A4)
		Valorização	“reforçar pela positiva, nunca chamar a atenção para os aspectos negativos” (A2) “Aspectos positivos nas mães (...) valorizando e nunca indo pelo lado negativo” (A2)
		Educação	“educação” (A2)
		Confiança	“conquistar a confiança delas [das

			mães]” (A2) “ganhar a confiança dos pais e das mães” (A2)
		Auto-estima	“reforçar essa auto-estima” (A2)
	Em relação às auxiliares	Respeito	“eu respeito todas as pessoas, são seres humanos, há um respeito mútuo” (A4) “Para mim é um ser como eu, cada um no seu papel e entendemo-nos perfeitamente porque eu respeito muito” (A4)
		Justiça	“e ser justa” (A4)
O bem do aluno	Centrado no aluno	Respeito	“Eu acho que em Portugal as crianças não são respeitadas” (A1) “eu também não estou a dizer que tudo é mau e que todos os espaços são maus, mas é assim, pelas experiências por que eu já tenho passado, realmente eu acho que aí a criança não está a ser respeitada, acho que não há respeito pelas

			crianças” (A1) “Porque eu respeito a criança em si” (A4)
		Auto-confiança	“se eu sou uma criança infeliz, se sou uma criança com uma auto-estima muito baixa, eu vou ter dificuldades de aprendizagem futuramente.” (A1) “Porque se eu tenho uma auto-estima baixa, eu vou-me sentir insegura tanto com os outros, como na relação com a aprendizagem, vou ter medo, vou ter medo de errar porque não me quero expor e se não me quero expor, então por vezes eu até tenho capacidades mas não consigo fazer com que os outros as notem” (A1)
		Felicidade	“Acima de tudo, acho que as crianças devem sentir-se bem e felizes” (A1) “A partir do momento em que uma criança está bem e feliz é mais fácil a sua aprendizagem e o seu

			desenvolvimento” (A1) “felicidade” (A3) “A criança estar feliz, o gostar de estar” (A3) “bem-estar no dia-a-dia” (A3)
		Segurança	“segurança” (A3) “o sentir-se seguro” (A3)
		Integração	“o bem do aluno é ele sentir-se aqui, vá lá, estar integrado” (A2)
		Tranquilidade	“o sentir-se tranquilo” (A3)
		Apoio	“o ser apoiado” (A3)
		Integridade física	“é eu saber que aquela criança anda empoleirada no muro e que eventualmente pode cair, eu para bem dele, e faço-lhe ver isso, eu imponho regras «Não vamos subir ao muro porque pode acontecer isto, isto e isto...»” (A4)  “Está sempre presente o cuidado da criança, neste caso, em termos

			físicos” (A4)
		Criatividade	“É importante estimular a criança, a sua criatividade” (A4)
		Bom relacionamento	“ter uma boa relação conosco” (A2)
	Centrado nas condições do processo educativo	Usufruto de um ambiente agradável	<p>“Acho que as crianças ainda não têm as melhores condições, não têm as condições básicas (...) que são o conforto, o terem espaços agradáveis” (A1)</p> <p>“as crianças não têm capacidade de atenção, capacidade de concentração e estão-lhes sempre a pedir, a pedir, a pedir e não lhes dão nada em troca” (A1)</p> <p>“e acho que estar num ambiente acolhedor e, portanto, de modo que isso irá facilitar as aprendizagens e a evolução da criança” (A2)</p>
		Duração da permanência na escola	“eles passam muito tempo na escola e como passam muito tempo na escola, se calhar, acabam por não ter

			<p>muito interesse na escola.” (A1)</p>
		<p>Existência de espaços confortáveis</p>	<p>“fala-se muito agora do Magalhães e o que é certo é que há muitas escolas que não têm aquecimento, que não têm as condições mínimas” (A1)</p> <p>“se calhar estamos a pedir a uma criança que tenha um rendimento escolar quando ela tem que aquecer o corpo porque está frio”, que se calhar não tem a mesma capacidade de pensar que uma criança que está confortável” (A1)</p> <p>“Eu acho que deviam ser dadas algumas coisas primeiro às crianças” (A1)</p> <p>“eu não sei se elas [as crianças] têm as melhores condições” (A1)</p> <p>“eu acredito que há locais bons, mas também há locais que não têm boas condições e está-se a pedir muito à criança” (A1)</p>

		<p>“ter tudo aquilo que tem direito sem excessos nem faltas” (A2)</p> <p>“Exactamente, as condições em que ele está inserido” (A4)</p>
	Existência de espaços de descanso	<p>“há locais onde se pede a uma criança que esteja desde as 7 da manhã às 7 da noite no mesmo espaço, a crianças muito pequenas que, no meu caso, têm 3/4 anos e que às vezes até deviam dormir porque são crianças muito pequenas e não têm espaços para dormir” (A1)</p>
	Centrado no processo educativo	<p>Promover o trabalho de projecto</p> <p>“as aprendizagens” (A3)</p> <p>“eu desenvolvo, portanto, há sempre os grandes projectos e os pequenos projectos em que se desenvolvem todas as noções, a consciencialização, o raciocínio” (A3)</p>
		<p>Pela promoção de aprendizagens</p> <p>“tento interiorizar, todos os dias da semana, o ontem, o hoje, o amanhã,</p>

			<p>todas essas noções, noções de matemática, iniciação à escrita a importância da leitura e do livro” (A3)</p>
		Adaptar-se às características dos alunos	<p>“toda a gente é capaz, cada um faz como sabe, mas temos que querer” (A3)</p> <p>“Temos que ver o que conseguimos, agora cada um faz como consegue e toda a gente é capaz” (A3)</p> <p>“Eu tento-me pôr ao nível da criança e tento proporcionar-lhe todas as actividades inerentes à idade em que estão” (A4)</p>
		Proporcionar uma pedagogia activa	<p>“O bem do aluno a nível intelectual é eu proporcionar a este grupo de crianças uma pedagogia activa” (A4)</p> <p>“uma pedagogia em que a criança possa dar a sua opinião, em que esteja liberta” (A4)</p>
		Uso do lúdico	<p>“é importante também que estas</p>

			crianças aprendam ludicamente porque na pré a aprendizagem deve ser feita de uma maneira lúdica” (A4)
		Interacção entre os alunos	“dou muita importância à conversa, o saber-se expor” (A3) “saber estar em grupo, o saber falar em grupo” (A3)
		Valorizar o aluno	“em que a criança vê que está ali uma pessoa que a valoriza, que dá valor ao que diz” (A4)
		Promover a aprendizagem pela experiência	“A criança tem que ir, tem que ver, tem que tocar, tem que experimentar, tem que participar na sua aprendizagem” (A4) “Se eu falo nos frutos a criança tem que mexer” (A4) “A criança aprende activamente, mexendo, com todos os órgãos dos sentidos, não é sentando a criança ali” (A4)

			<p>“Se estamos a dar uma matéria qualquer, agora falámos do Outono e eu não vou chegar ali e dizer “Olhem, o Outono é isto e aquilo...”, não, eu levo as crianças ao meio, elas vão ver as árvores de folha caduca, vamos ver como é que estão as árvores de folha persistente” (A4)</p>
Justiça no ensino	Foco	Relação com o sistema educativo	<p>“o sistema não é justo, bem mas a justiça também não existe na escola nem em sítio nenhum” (A3)</p> <p>“lido muito mal com o injusto tanto que esta situação agora desta selecção para ir à inspecção” (A3)</p> <p>“Eu lido muito mal com o injusto porque eu sou sempre muito justa”</p>
		Relação com o outro	<p>“na minha forma de estar na vida, sou muito justa e recta, depois não lido bem com esta situação do injusto, sou sincera, não lido muito bem” (A3)</p>

	Princípios associados à justiça	Igualdade de oportunidades/de direitos	<p>“Eu acho que é pelas condições” (A1)</p> <p>“se o ensino é gratuito para todos e se todos têm direito ao mesmo tipo de ensino, as escolas deviam estar todas mais ou menos equipadas ao mesmo nível, não é? Não é justo para umas crianças...” (A1)</p> <p>“Há escolas que têm aquecimento, as crianças estão muito bem, chegam lá e estão muito bem e têm recreio, que eles precisam de brincar e precisam de espaços livres. Há escolas que são frias, que não têm espaços livres ou se têm espaços livres, se calhar também não são os mais adequados. Pronto, eu acho que isso é uma questão de injustiça, não é? Porque se todos têm os mesmos direitos... No fundo, isso não acontece, nem todos têm os mesmos direitos.” (A1)</p>
--	---------------------------------	----------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		<p>Equidade</p>	<p>“Por exemplo, como as estratégias, em termos de castigo, por exemplo, com uma criança este castigo funciona, com aquela já não.” (A1)</p> <p>“Se calhar temos que os tratar por iguais, mas também temos que tentar encontrar a necessidade de cada um” (A1)</p> <p>“eu já tive crianças com problemas e tentei sempre minimizar a situação e consegui, é uma área em que eu consigo, porque invisto muito” (A4)</p> <p>“há necessidades de apoio e há necessidades de um trabalho individualizado, pronto, nesse aspecto tenho que dar mais atenção por vezes a alguns” (A3)</p>
		<p>Igualdade</p>	<p>“a criança ser aceite na íntegra pelo grupo, ser igual e é de tal maneira que as outras crianças a recebem mesmo sem qualquer tabu, é igual e</p>

			<p>acabou” (A4)</p> <p>“A única coisa que nos distingue é, efectivamente, o código genético” (A4)</p> <p>“de contrário [caso não seja necessário acompanhar nenhum aluno mais de perto] para mim as crianças são todas iguais” (A3)</p> <p>“estamos a lidar com pessoas e cada pessoa é única, é diferente, não é?” (A2)</p>
		Aceitação	<p>“Tento que as crianças recebam o outro totalmente como ele é e, de facto, eu tenho conseguido isso lindamente” (A4)</p>
		Não agressão	<p>“A agressividade não [tolera]” (A3)</p> <p>“é injusto para com os outros e não há necessidade, porque nós podemos falar, podemos não estar de acordo, podemos tentar que o adulto vá ajudar a resolver a situação, agora o</p>

			<p>estar a agredir não tolero” (A3)</p> <p>“Eles [os alunos] sabem, é coisa que eu não tolero mesmo, fico mesmo aborrecida com eles” (A3)</p>
		Dignidade	<p>“Justiça é eu saber que há uma criança que não pode almoçar porque não tem capacidades monetárias para; eu posso intervir pouco, mas é uma situação que me incomoda a este nível” (A4)</p>
		Empatia	<p>“pronto acho que é fundamental haver empatia, portanto, na relação com as pessoas” (A2)</p>
		Colocar-se no lugar do outro	<p>“no fundo, levar a reflectir, porque quando nos pomos no lugar do outro se calhar a coisa muda um bocadinho” (A2)</p>
	Dificuldades no exercício da justiça	Relatividade do conceito de justiça	<p>“é muito subjectiva, nós estamos a lidar, vá lá, com pessoas, não podemos quantificar” (A2)</p> <p>“Quanto a mim o justo é muito</p>

			relativo, nós temos que pôr sempre as coisas concretas para achar o que é justo e o que não é justo, não é?” (A3)
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### Tema X – Problemas e Dilemas Éticos

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de Registro</b>
Problemas éticos	Em relação à família	Choque de valores família-escola	<p>“às vezes acho que há um choque entre o que vem de casa, a educação das crianças e aquilo que nós tentamos às vezes transmitir” (A1)</p> <p>“às vezes a própria criança não percebe o que é importante” (A1)</p> <p>“há determinados comportamentos em casa e depois na escola têm que ter outros” (A1)</p> <p>“porque é que em casa ele pode fazer algumas coisas de uma forma e no jardim se calhar dizemos que deve ser feita de outra maneira, se calhar</p>

			isso faz um bocado de confusão à criança” (A1)
		Dúvida sobre a legitimidade de transmitir valores	“eticamente, isso será correcto ou não? Transmitir os valores que temos para nós como importantes?” (A1)
	Em relação às auxiliares	Inversão de papéis na relação com a família	“normalmente, as auxiliares são mais velhas do que eu e não sei se os pais sentem mais confiança por ser uma pessoa mais velha do que eu e muitas vezes eles transmitem-lhe coisas que deviam ser transmitidas a mim” (A1) “Muitas vezes os pais conversam mais com as auxiliares, mas pronto, isto tem mais a ver comigo...” (A1)
	Em relação aos alunos	Comportamentos desadequados	“O que às vezes mexe comigo e tira-me um bocadinho do sério é aquela agressividade que, aparentemente é gratuita: uma criança está sentada e vem outra a correr e dá-lhe pontapés ou dá socos” (A2) “ela experimenta ao máximo, os

			<p>primeiros 15 dias foram difíceis comigo, mas ela depois entendeu que realmente tinha que existir respeito connosco e ela não me testava mais” (A3)</p> <p>“Ali era assim «se tu gostasses de mim, Filipa, não fazias isso» e ela dizia «mas eu gosto», «então se gostas não fazes». Foi nessa base que eu consegui, não tinha problemas absolutamente nenhuns com a Filipa.”</p> <p>“nos primeiros 15 dias ela experimentou tudo, ir enfiar-se noutra sala quando vínhamos no comboio e ela sabia perfeitamente que aquela sala não era a dela, para me testar, não é?” (A3)</p>
		<p>Falta de respeito para com os colegas</p>	<p>“A criança a brincar em casa cortou o cabelo, com uma tesoura cortou, ele tinha uns caracóis lindos, mas cortou</p>

			claro que tudo torto e depois teve a mãe que andar ali a aparar. E então no outro dia na escola vinham fazer troça dele “Ah ele é careca!” e eu tentei logo ali pôr cobro à situação e dizer “Não, ele está muito bonito!”, porque me incomoda que as crianças comecem logo a criticar e a serem acintosas com o outro.” (A4)
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

### Tema X – Formação Ética do Professor

<b>Categorias</b>	<b>Subcategorias</b>	<b>Indicadores</b>	<b>Unidades de Registo</b>
Formação Inicial	Formação recebida	Falta de preparação ética	<p>“quando saímos dos cursos, não sei se em termos de ética saímos bem preparados” (A1)</p> <p>“Eu acho que nós às vezes também não saímos bem preparados” (A1)</p> <p>“Tínhamos determinadas disciplinas que depois na prática não aplicamos”</p>

			<p>(A1)</p> <p>“Se calhar devíamos ter mais formação” (A1)</p> <p>“deviam-nos alertar que há determinados comportamentos que devemos ter para haver uma boa relação [com os pais]” (A1)</p>
		Ausência de formação ética específica	<p>“Não [tive formação ética específica]” (A1)</p> <p>“foi uma coisa muito... foi quase <i>proforma</i>, aquilo que tinha que ser” (A1)</p> <p>“Sim, mas dizer que esta foi uma formação específica, não!” (A2)</p> <p>“Não [teve formação ética específica na formação inicial]” (A3)</p> <p>“Não, não tínhamos [formação específica]” (A4)</p>
		Formação transversal a algumas disciplinas	<p>“na licenciatura tive algumas disciplinas que abordavam transversalmente a ética” (A2)</p>

		<p>Valorização das atitudes</p>	<p>“Sim. O curso de educadores do antigo magistério funcionava muito bem, portanto, toda a nossa forma de estar era avaliada na escola” (A3)</p> <p>“Sim, não era transversal, mas existia muito, acho muito importante” (A3)</p> <p>“Dava-se muito valor ao educador enquanto pessoa” (A4)</p> <p>“o respeito pela comunidade foi-nos muito, muito transmitido. Foi uma mensagem que trespassou todo o nosso curso” (A4)</p> <p>“Sim, eram [valorizadas as atitudes]. Muito, muito, muito” (A4)</p> <p>“No fundo, não queriam que chocássemos com os valores da comunidade.” (A4)</p>
	<p>Necessidades declaradas</p>	<p>Abordar temas relacionais</p>	<p>“acho que se devia falar mais” (A1)</p> <p>“Acho que há assuntos que se calhar se deviam falar mais” (A1)</p>

			<p>“para eu me poder dedicar na minha profissão, se calhar não dá muitos conhecimentos” (A1)</p> <p>“acho que falta, por exemplo, tivemos psicologia do desenvolvimento da criança, acho que devíamos ter uma disciplina que se calhar nos permitisse falar mais sobre a relação com o outro” (A1)</p> <p>“Acho que os cursos têm algumas falhas nesse sentido” (A1)</p> <p>“Acho que é com a experiência que nós vamos adquirindo determinados conhecimentos que vamos aplicando no dia-a-dia, mas às vezes há determinadas coisas que nos podiam ter sido ditas na formação” (A1)</p> <p>“deviam-nos alertar que há determinados comportamentos que devemos ter para haver uma boa relação”(A1)</p>
--	--	--	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

		Existência de uma disciplina específica	<p>“Acho, acho que sim!” (A4)</p> <p>“acho que devíamos ter uma disciplina que se calhar nos permitisse falar mais sobre a relação com o outro” (A1)</p> <p>“disciplina” (A1)</p>
Formação contínua	Formação recebida	Ausência de acções formais	<p>“Não [frequentou formação ética na formação contínua]” (A1)</p> <p>“Formação contínua nunca tive, portanto, nunca houve ou existiu uma acção de formação que me permitisse...” (A3)</p> <p>“A formação que tenho é pessoal, nunca tive formação acreditada, nem específica” (A2)</p>
	Atitude face à formação	Atitude favorável	<p>“Eu acho que é muito importante. Eu acho que é a base, não é? É o alicerce. Se ela não existir acho que estamos a começar um bocadinho pelo telhado, não é, e acaba por ruir”</p>

			(A2) “mas é mesmo uma área ou um campo em que eu valorizo” (A3) “um alertar. Eu sinto necessidade disso. Um alertar, um avisar, porque no nosso dia-a-dia, se calhar, ficamos um bocado envolvidas com certas coisas e esquecemos e convinha. Isso aí convinha.” (A4)
		Atitude ambígua	“Sabe que é assim: eu acho que às vezes fala-se em ética mas acho que não percebemos muito bem o que é a ética, não é?” (A1)
	Objectivos	Desenvolver-se a nível profissional	“Todas as formações que eu fosse fazer agora era para me aperfeiçoar em termos profissionais” (A1) “a nível profissional (...) porque acho que estamos sempre e crescimento e em actualização” (A2)
		Desenvolver-se a nível pessoal	“ a nível (...) pessoal porque acho que estamos sempre em crescimento

			e em actualização” (A2)
		Manter-se atento às questões	“Agora que o adulto precisa de vez em quando de ser chamado a atenção, ah isso precisa para não esquecer” (A4)
		Aperfeiçoar-se na resolução de conflitos	“como resolver da melhor forma determinados conflitos” (A3)
	Estratégias	A partir das experiências práticas do dia-a-dia	<p>“é com a prática que nós aprendemos, nas situações mesmo, conhecendo situações ou experimentando situações” (A1)</p> <p>“as pessoas terem que experimentar” (A1)</p> <p>“Partir do dia-a-dia e cada um dos formandos, dos nossos problemas, questionamentos para tentar resolver” (A2)</p> <p>“nessa base sempre do terreno porque depois a outra parte da fundamentação teórica nós podemos sempre fundamentar” (A3)</p>

			“É logo tudo mais prático” (A3)
		Pela partilha de experiências	<p>“«Eu tive esta experiência. Resolvi assim. Ou eu faço isto e acho que está bem assim...»” (A3)</p> <p>“na partilha. Porque o teórico é assim, o teórico nós temos acesso e do teórico às vezes à prática vai um passinho... não há também, como é que eu hei-de dizer (...) não há receitas, mas é uma troca de experiências” (A3)</p> <p>“A forma, as estratégias a utilizar, como trabalhar determinadas situações, como resolver da melhor forma determinados conflitos” (A3)</p>
		Da teoria à prática	“a parte teórica acho que é fundamental, não é, será importante, acho que é a base e realmente, depois, partir do grupo que se tem para trabalhar mesmo” (A2)
		Em pequenos grupos	“em pequenos grupos para haver uma

			partilha mais coesa, mais sistemática, mais familiar, até...” (A4) “Estarmos mais próximos uns dos outros, seria melhor” (A4)
	Modalidades	Curso	“Um curso penso que não seria mal” (A4)
		Oficina	“Eu acho que às vezes as oficinas funcionam melhor do que às vezes só o curso” (A1) “era mais importante em oficinas” (A1) “acho que se calhar se nos tivéssemos mais oficinas que nos permitissem podermos praticar...” (A1) “Sim, uma oficina” (A3)
		Projecto	“eu sou mais voltada para os projectos” (A4) “Envolve mais as pessoas, sim. E põe as pessoas mais em acção” (A4)

Formação contínua baseada na reflexão e discussão de dilemas éticos	Atitude face à formação	Atitude favorável	<p>“Eu acho que sim!” (A2)</p> <p>“Sim, parecia-me muito importante” (A3)</p> <p>“Também [é favorável]” (A4)</p>
	Estratégias	Em pequenos grupos	<p>“Eu acho que com menos elementos é bom porque se calhar... E daí, não sei, depende, não é? Partir, se calhar, ou do geral para o particular e depois de um grande grupo para pequenos grupos e depois partilhar com o grande grupo o que é que se trabalhou, que conquistas é que se fizeram, o que é que se cresceu, não é?” (A2)</p> <p>“Acho que é mais eficaz em pequenos grupos” (A3)</p>
		Pela partilha	<p>“Sempre na base da partilha e de divulgar, porque acho que é muito mais enriquecedor do que estar a trabalhar isoladamente” (A2)</p> <p>“Exactamente, exactamente [pela</p>

			partilha de experiências]” (A4)
		Pelo uso de dilemas hipotéticos	<p>“Podiam ser hipotéticos porque nós no dia-a-dia temos n situações. Porque não? Eu achava isso muito interessante, muito interessante mesmo!” (A4)</p> <p>“Como é que vamos ultrapassar esta situação?”, “Como é que faria o A, como é que faria o B?”. É interessante porque eu posso não resolver os problemas da melhor maneira.” (A4)</p>

## **ANEXO 6**

VERSÃO INTEGRAL DO PLANO DE FORMAÇÃO



**Projecto *Pensamento e Formação*  
*Ético-deontológicos de Professores***



**Faculdade de Psicologia e de  
Ciências da Educação  
Universidade de Lisboa**

# **PROPOSTA DE FORMAÇÃO**

***Ética e Deontologia Profissional***

**Agrupamento de Escolas General Humberto Delgado**

**Data de Início: 15/04/2009**

## **Índice**

1. Designação da Acção
2. Enquadramento da Acção de Formação
3. Destinatários da Acção
4. Conteúdos da Acção
5. Metodologia de Desenvolvimento da Acção
6. Efeitos a Produzir
7. Avaliação
8. Calendarização
9. Divulgação

### **1. Designação da Acção**

Ética e Deontologia Profissional

### **2. Enquadramento da Acção de Formação**

- A função docente é uma função ética que requer reflexão e desenvolvimento de competências éticas;
- A dimensão ética é considerada em documentos legais como o ECD (Decreto-lei n.º15/2007 de 19 de Janeiro), o perfil geral de desempenho do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-lei 240/2001 de 30 de Agosto e o sistema de avaliação de desempenho do pessoal docente (Decreto regulamentar n.º 2/2008 de 10 de Janeiro);
- Cerca de 62,0% (n=840) dos inquiridos no âmbito do Projecto Pensamento e Formação Ético-deontológicos de Professores revela interesse em desenvolver formação na área da ética e deontologia;
- O grupo de educadores de infância deste agrupamento entrevistado manifesta:
  - Interesse por esta área de formação;
  - Necessidade para a resolução de problemas e dilemas, nomeadamente, dilemas de relação;
  - Necessidade de desenvolvimento de processos colaborativos em contexto de trabalho de modo mais estruturado;
  - Necessidade de definir uma ética do grupo de educadores deste agrupamento, nomeadamente no âmbito da relação com auxiliares e encarregados de educação.

### **3. Destinatários da Acção**

Educadores de infância do Agrupamento de Escolas General Humberto Delgado interessados

#### **4. Conteúdos da Acção**

##### **1. Conceitos de ética e deontologia**

- a. Conceitos de ética e deontologia
- b. Definições encontradas pela investigação no discurso dos docentes sobre ética
- c. Clarificação de um conceito comum ao grupo de formação

##### **2. Ética pessoal/ética profissional**

- a. A pessoa e os seus papéis. Ética pessoal e ética profissional
- b. Dimensão relacional e institucional da ética profissional
- c. Princípios e deveres profissionais à luz da legislação existente
- d. Problemas e dilemas éticos vividos pelos educadores (educador-auxiliares, educador-pais...)
- e. Códigos deontológicos docentes: origens, estrutura e conteúdos

##### **3. A comunidade educativa e o desenvolvimento ético das crianças**

- a. O jardim-de-infância como lugar de aprendizagem ética em relação com os pais e a comunidade
- b. Relação entre os princípios éticos do professor e o desenvolvimento ético das crianças
- c. Promoção de estratégias de desenvolvimento ético das crianças

#### **5. Metodologia de Desenvolvimento da Acção**

Investigação-acção a partir de situações problemáticas vividas pelos participantes, o que implica reflexão, debate, pesquisa teórica e empírica. Como materiais despoletadores da reflexão serão utilizados pequenos textos teóricos e as representações dos educadores sobre questões éticas e expectativas de formação recolhidas no âmbito de Projecto Pensamento e Formação Ético-deontológicos de Professores.

#### **6. Efeitos a Produzir**

- Ser capaz de distinguir e clarificar os conceitos de ética e deontologia no sentido de definir conceitos comuns dentro do grupo de formação;
- Ser capaz de reconhecer as relações entre ética pessoal e profissional;
- Ser capaz de reflectir sobre os problemas do quotidiano sob o ponto de vista da ética profissional;

- Ser capaz de fundamentar e tomar decisões do ponto de vista ético;
- Construção de uma “carta” de princípios comuns, orientadora da acção ética dos educadores.

## **7. Avaliação**

Portfólio de grupo produzido pelos formandos sobre os temas que forem objecto da sua reflexão/pesquisa com componente de reflexão individual.

## **8. Calendarização**

1.ª Sessão – 15 de Abril de 2009

Última sessão – 17 de Julho de 2009

## **9. Divulgação**

- Agrupamento.

## **ANEXO 7**

### **SUMÁRIO DAS SESSÕES DE FORMAÇÃO**



**Projecto *Pensamento e Formação*  
*Ético-deontológicos de Professores***



**Faculdade de Psicologia e de  
Ciências da Educação  
Universidade de Lisboa**

# **SUMÁRIOS DA ACÇÃO**

## ***Ética e Deontologia Profissional***

**Agrupamento de Escolas General Humberto Delgado**

**Data de Início: 15/04/2009**

# SUMÁRIOS

## SESSÃO 1

- Apresentação dos participantes
- Apresentação do projecto Pensamento e Formação Ético-deontológicos de Professores
- Apresentação e discussão do plano de formação à luz dos objectivos e expectativas previamente enunciados
- Preenchimento do questionário de diagnóstico

Construção do muro individual de valores “O muro do aluno”

# **SUMÁRIOS**

## **SESSÃO 2**

- Construção do muro individual de valores “O muro do aluno”
- Discussão dos muros individuais

# **SUMÁRIOS**

## **SESSÃO 3**

- Síntese da sessão anterior – resultados obtidos com a actividade “O muro do aluno”
- Reflexão conjunta sobre condutas éticas educador-educador
- Levantamento de concepções de ética, moral e deontologia
- Leitura de textos em grupo sobre as definições de ética, moral e deontologia
- Discussão em torno dos esquemas definidos pelos pequenos grupos para a definição dos conceitos de ética, moral e deontologia

# SUMÁRIOS

## SESSÃO 4

- Continuação sessão anterior – Definição de conceitos: Ética, Moral e Deontologia
- Relação com as definições dadas por educadores de infância
- Identificação de um conceito comum ao grupo
- Redacção de 10/12 linhas sobre os conceitos de ética e moral: O que era para mim a ética antes da discussão? E a moral? O que é para mim a ética após a discussão? E moral? O que é para mim menos claro ainda?
- Definição do conceito de deontologia (individualmente)
- Identificação de um conceito comum ao grupo

# **SUMÁRIOS**

## **SESSÃO 5**

- Síntese da sessão anterior
- Organização dos grupos de trabalho
- Discussão sobre o conceito de ética profissional – encontrar uma definição comum ao grupo; relacionar com o conceito de ética; identificar semelhanças/diferenças entre os conceitos
- Relação com as definições de ética profissional dadas pelo grupo de formação no questionário
- Início da leitura em grupo dos textos 4 e 5 da Antologia de Textos
- Avaliação da sessão

# SUMÁRIOS

## SESSÃO 6

- Síntese da sessão anterior
- Discussão de aspectos relacionados com a avaliação da acção de formação
- Registo dos temas que os grupos pretendem trabalhar e diálogo sobre metodologias de trabalho
- Registo no fórum de discussão do Projecto
- Trabalho de grupo: leitura dos textos 4 e 5 da Antologia de Textos e elaboração de um esquema do texto para apresentar aos colegas na sessão 7
- Distribuição do texto “Professor/a: Uma profissão em mutação” para redacção de contributo no fórum
- Avaliação da sessão

# **SUMÁRIOS**

## **SESSÃO 7**

- Síntese da sessão anterior
- Conversa com o director do Centro de Formação da Associação de Escolas de Torres Novas e Golegã sobre o pedido de acreditação da acção
- Discussão de aspectos relacionados com a avaliação da acção de formação – entrega de documento orientador do trabalho
- Apresentação oral dos textos 4 e 5 pelos grupos (os suportes escritos das apresentações serão entregues na próxima sessão)
- Início da elaboração da Carta de Princípios
- Avaliação da sessão

# **SUMÁRIOS**

## **SESSÃO 8**

- Síntese da sessão anterior
- Reflexão e discussão de dilemas éticos à luz do método da modelização sistémica
- Início dos trabalhos de grupo sobre situações dilemáticas/de tensão
- Acompanhamento dos trabalhos / esclarecimento de dúvidas
- Avaliação da sessão

# SUMÁRIOS

## SESSÃO 9

- Síntese da sessão anterior
- Trabalho de grupo em torno dos dilemas éticos dos grupos ou dilemas individuais
- Acompanhamento dos trabalhos / esclarecimento de dúvidas
- Sugestão de leitura dos textos 7 e 8 e reflexão escrita sobre os mesmos para entregar na próxima sessão
- Avaliação da sessão

# **SUMÁRIOS**

## **SESSÃO 10**

- Síntese da sessão anterior
- Breve acompanhamento/ esclarecimento de dúvidas dos trabalhos de grupo em torno dos dilemas éticos
- Continuação da elaboração da Carta de Princípios de Grupo de Formação
- Avaliação da sessão

# **SUMÁRIOS**

## **SESSÃO 11**

- Síntese da sessão anterior
- Breve acompanhamento/ esclarecimento de dúvidas dos trabalhos de grupo em torno dos dilemas éticos
- Continuação da elaboração da Carta de Princípios de Grupo de Formação
- Avaliação da sessão

# **SUMÁRIOS**

## **SESSÃO 12**

- Síntese da sessão anterior
- Continuação da elaboração da Carta de Princípios de Grupo de Formação
- Discussão em grupo da proposta da APEI
- Entrega do texto 10 – “Reflexões para uma formação e desenvolvimento ético-moral dos alunos” para ler em casa
- Avaliação da sessão

# **SUMÁRIOS**

## **SESSÃO 13**

- Síntese da sessão anterior
- Leitura e trabalho sobre o texto 10 – Reflexões para uma formação e desenvolvimento ético-moral dos alunos
- Avaliação da sessão
- Construção do muro individual de objectivos e valores na relação com os alunos

## **ANEXO 8**

### **ANTOLOGIA DE TEXTOS DA FORMAÇÃO**



Projecto *Pensamento e Formação*  
*Ético-deontológicos de Professores*



Faculdade de Psicologia e de  
Ciências da Educação  
Universidade de Lisboa

# **ANTOLOGIA DE TEXTOS**

*Ética e Deontologia*

## ***Tema 1 – Conceitos de Ética, Moral e Deontologia***

# TEMA 1 – OS CONCEITOS DE ÉTICA, MORAL E DEONTOLOGIA

## TEXTO 1 – Do conceito de ética e a eticidade da acção docente<sup>2</sup>

Aline Seiça

### DO CONCEITO DE ÉTICA

Segundo a genealogia do termo *ética*, o seu étimo são duas palavras gregas: *éthos* e *êthos*; a primeira designa costume, uso, modo visível de proceder, enquanto a segunda remete para um sentido mais íntimo, ligado ao que é próprio de cada um - morada habitual, toca, carácter e maneira de ser (Aranguren, 1972; *Enciclopédia Logos*, 1990). Da dupla etimologia da palavra *ética* deriva, provavelmente, a equivocidade presente no uso vulgar que hoje se lhe dá, geralmente entendida como equivalente a *moral*, cujo étimo é o termo latino *mos*, *moris* e com o qual se pretendeu traduzir o grego *ta êthika*. Só que, nesta tradução, foi esquecida a diferença que o grego estabelece entre *éthos* e *êthos* e, conseqüentemente, a distinção entre o hábito (*éthos*) e o que há de mais profundamente interior no ser humano, o acto e a fonte de onde ele brota - a “toca” (*êthos*). Assim se terá estabelecido a confusão entre o sentido ético (interioridade do acto) e o moral (o hábito e o costume exteriorizados no agir). André Lalande (1968), no seu *Vocabulaire Technique et Critique de la Philosophie*, radica esta confusão no facto de, ao longo do tempo, o termo *ética* ter sido “aplicado à Moral sob todas as suas formas, quer como ciência, quer como arte de dirigir a conduta.” (p. 305). E, assim, a confusão rapidamente terá dado lugar à indiferenciação.

Ora, tendo em vista a ultrapassagem de tal confusão, Lalande propõe que se identifiquem e distingam três conceitos. O primeiro cobrirá o campo semântico, propriamente dito, da palavra *Moral*; compreende as regras de conduta prescritas para um determinado povo e numa dada época, assim como a tentativa de adequação das acções às prescrições. O segundo é o da ciência que tem por objecto a conduta dos homens à luz de princípios considerados normativos e o terceiro designa a ciência dos

---

<sup>2</sup> Seiça, Aline Bernardes (2003). *A docência como praxis ética e deontológica. Um estudo empírico*. Lisboa: Ministério da Educação / DEB. **Textos seleccionados e adaptados das pp. 21-22, 31-32 e 35-37.**

juízos de valor, isto é, os juízos apreciativos aplicados à distinção entre o bem e o mal— aquele que, segundo o autor, deverá chamar-se propriamente *Ética*.

Entre ética e moral desenha-se, deste modo, uma linha de demarcação: enquanto a primeira se funda sobre os predicados do bom e do mau, como diz Ricoeur (1997), e implica sempre uma reflexão pela qual o indivíduo se posiciona em relação a esses predicados, a segunda caracteriza-se pela referência à obrigação, ao dever de agir em consonância com princípios e regras reconhecidos como bons e, conseqüentemente, necessários. E pode mesmo falar-se de uma anterioridade conceptual da ética relativamente à moral, defende o autor, já que é a aspiração a uma vida boa e justa que determina e fundamenta as proibições e as obrigações que destas se podem deduzir quando, por exemplo, a convivência entre as pessoas se torna violenta e é necessário substituir o “estilo teleológico do ético” pelo “deontológico da moral” (1997, p. 39).

Ao nível das interpretações eruditas e das teorias que sobre elas se têm elaborado, a dualidade semântica da palavra *ética* não tem sido ignorada (...). Acontece, porém, que cada interpretação privilegia um sentido em detrimento do outro e sobre esse sentido constrói todo o edifício conceptual e argumentativo. Entre a pluralidade das interpretações contemporâneas realçam-se algumas leituras existencialistas, segundo as quais ética significa o que é essencialmente humano, mas que só gradualmente se manifesta pelo agir; não por um qualquer agir, certamente, antes por aquele que supõe a liberdade e a capacidade de deliberação do sujeito, capacidade que é também a de postular finalidades como boas em si mesmas, ou princípios, igualmente pela bondade que lhes é intrínseca. Por este agir é que o homem se faz verdadeiramente humano, ou realiza aquilo que potencialmente já é. E como esta realização é tarefa infinita, acaba por ser o projecto de vida da própria humanidade, onde vêm inscrever-se os projectos e as vidas dos indivíduos particulares. Podem ouvir-se aqui os ecos de muitas vozes, nomeadamente as de Sócrates e de Platão, de Aristóteles e de Kant, para referir apenas as mais notáveis.

### **Da possibilidade de fundamentar eticamente a praxis docente**

Não será exagerado, então, encontrar nesta leitura do conceito de ética o solo propício ao desenvolvimento de teorizações sobre educação, pelo menos no que concerne à sua finalidade e princípios mais gerais: é que, segundo esta perspectiva, levar cada pessoa à descoberta do que em si é

humano e a constituir-se, desse modo, como sujeito moral e ético autodeterminado é, propriamente falando, a tarefa educativa. Sócrates e Platão foram, incontestavelmente, os iniciadores deste questionamento radical das coisas—nelas incluídas as acções dos homens—que é a filosofia e, mais especificamente, a ética. Pode-se mesmo dizer que, com eles, a humanidade atingiu um nível de autoconsciência e auto-exigência intemporais porque, conquanto a ética se reporte às acções humanas, não se reporta a quaisquer acções, mas às que são perfeitamente boas, independentemente das circunstâncias da sua realização. Além disto, foram os primeiros a conceber a educação como formação global do indivíduo para a cidadania e, indirectamente, como construtora da coesão da cidade, sendo, nessa medida, um verdadeiro instrumento político merecedor da mais cuidada planificação.

### **ETICIDADE DA ACÇÃO DOCENTE E DEONTOLOGIA PROFISSIONAL**

O domínio da educação e do ensino é um domínio relacional por excelência. Nessas relações e inter-relações as crianças e os jovens, ao mesmo tempo que adquirem competências cognitivas que as políticas educativas têm como necessárias, forjam gradualmente a sua personalidade, ganham consciência dos seus direitos e deveres de cidadãos e começam a pô-los em prática, formando-se como pessoas, com outras pessoas. Educação parece ser, deste modo, co-educação. E se educar é promover no homem a realização da humanidade, então a acção docente, por ser obreira duma formação essencial, “correspondente a um acréscimo de significação” (Gusdorf, 1978: 87), tem um pendor ético facilmente reconhecível. Esta finalidade da educação, seja qual for o sentido que se lhe atribua, marca-a como acto valorativo, mesmo duplamente valorativo, na medida em que se educa sempre em função de valores e mediante valores; não há, pois, neutralidade educativa. A vida quotidiana das escolas com os seus conflitos relacionais, as suas dinâmicas de poder e os seus dilemas (espelho que reflecte a sociedade em geral) é prova disto, ao apelar constantemente para critérios de deliberação e acção, nem sempre conscientes, mas sempre valorativos.

Ora este apelo a critérios— do bom, do útil, do desejável, do justo, por exemplo— e a regras de acção por eles justificadas faz da actividade docente, genericamente axiológica, uma actividade especificamente ética e dos seus agentes— os professores— sujeitos éticos.

O envolvimento global da pessoa, tanto a do professor como a do aluno, no exercício da actividade docente, confere a esta actividade uma especial complexidade. Algumas das competências que são hoje explicitamente requeridas aos professores para a realização de determinadas tarefas são competências éticas, uma vez que se destinam a enformar a acção docente naqueles aspectos que ultrapassam o domínio da legislação e entram no da consciência moral. Qualquer professor vive situações profissionais que sente como dilemáticas, que originam conflitos consigo mesmo quando é obrigado a optar entre cursos de acção igualmente preferíveis ou igualmente rejeitáveis. O ensino é fértil em incidentes cuja resolução põe em confronto a idealidade e generalidade dos princípios com a realidade e singularidade dos acontecimentos. Ora, haverá formas mais ou menos adequadas de agir? Haverá modelos de acção que o professor possa invocar em seu auxílio? Como sabe o professor que em determinada situação pedagógica está a proceder do modo mais correcto? E mais correcto relativamente a que critério?

### **A acção docente como praxis**

Os problemas que afectam hoje as sociedades acabam por ser transpostos para a escola e para o espaço da aula, impondo-se ao professor como dilemas e conflitos axiológicos que deve esforçar-se por solucionar. A escola e a aula são reconhecidas como espaços de intervenção ética, isto é, como espaços onde acontece a formação de pessoas, pela interiorização e pela vivência de valores e de normas de acção individuais e colectivas. Ora tal reconhecimento é condição necessária, ainda que não suficiente, para conferir à acção docente um sentido ético. Outra condição, fundamental, reside no postular de determinados princípios como regras de acção, não de forma arbitrária, mas fundamentada, por neles se reconhecer o carácter do bom, do útil ou do justo. Assim, a actividade docente revela a sua natureza ética ao ser realizada por pessoas, de acordo com princípios e com finalidades que são éticos, tanto no sentido restrito da instrução e formação dos alunos como no sentido lato da formação de toda a sociedade. Nesta perspectiva, a actividade docente é verdadeiramente *praxis*, no sentido duma acção voluntária e deliberadamente dirigida para determinados fins que, neste caso

específico, são educativos (Carvalho, 1994). O termo *praxis*, designando a acção que é fim em si mesma, e cujo princípio é esta mesma finalidade, entrou na linguagem filosófica com Aristóteles, na *Ética a Nicómaco*. Começou por designar a acção humana em geral, para progressivamente adquirir o sentido de bem agir ou agir virtuoso, implícito na ideia, atrás referida, da acção que é fim em si mesma (1997, 1140 b 17-18). Mais tarde, o termo viria a adquirir outros sentidos, por exemplo, Marx, adoptando uma leitura dialéctica, considera a *praxis* como a unidade do conhecimento e da acção, da teoria e da prática (1982), com efeitos transformadores e revolucionários, num sentido simultaneamente individual e colectivo (1976). Apesar das diferentes valências semânticas do conceito de *praxis*, um sentido comum parece sobressair: *praxis* é acção humana, voluntária e racional, e, portanto, fundamentada, determinada por princípios ou por finalidades de natureza ética.

Por isso, numa actividade que, como a docente, implica o professor na sua qualidade de pessoa e não apenas de profissional dotado de competências técnicas, a complexidade das relações entre ética pessoal e ética profissional, assim como entre a ética da intenção e a da acção objectiva reclama, como sustenta Estrela (1993), um trabalho de clarificação. Este trabalho poderá encontrar na investigação académica um suporte científico de grande utilidade; mas seria imprescindível que fossem os próprios professores como grupo profissional a realizá-lo e a integrá-lo num processo de construção da sua identidade.

### **Os professores enquanto sujeitos éticos**

Como é que, na qualidade de sujeitos éticos, os professores devem agir para realizar os fins da educação, assim dando cumprimento à natureza própria da actividade docente? E para resolver as situações de conflito moral que enfrentam no âmbito da relação pedagógica, dentro ou fora do espaço da aula? Como agem no quotidiano e que regras e princípios os sustentam na acção? Até que ponto estão conscientes de todo este processo e das suas consequências imediatas e mediatas? Estas são algumas questões que se podem colocar quando se pensa a acção do professor dirigida para o aluno, isto é, quando o que está em análise são os fundamentos e as consequências da acção pedagógica numa perspectiva ética. Se se pensar

o professor como agente moral e ético que faz parte dum corpo docente e duma instituição escolar integrados num sistema de educação que, por sua vez, é determinado por uma política educativa, ela própria condicionada pelas práticas sociais e económicas, então já são outras as questões que se podem colocar, sem contudo ignorar ou ultrapassar as anteriores. Neste contexto, as questões parecem ser: (1) Será necessário, ou vantajoso, normalizar as condutas profissionais dos professores? (2) No caso de resposta afirmativa, como normalizar essas condutas profissionais (sem falar, obviamente, da normalização maior ou menor que resulta do cumprimento da legislação em vigor), de modo a salvaguardar a liberdade e outros valores dos indivíduos e, ao mesmo tempo, um *ethos* de grupo, seja ele disciplinar, escolar, ou profissional? (3) Onde encontrar os princípios determinantes dessa normalização?

As dificuldades em encontrar consensos neste domínio, reflectidas nas questões formuladas, não serão alheias ao relativismo moral e ético das culturas contemporâneas que, como lembra Taylor (1995), em nome dum ideal de autenticidade reivindicam para todos e cada um a posse de valores próprios, numa atitude de subjectivismo moral que dificulta as tentativas de argumentação racional sobre os mesmos, já que as posições morais sustentadas fundamentam-se, provavelmente, mais na atracção que despertam no sujeito individual do que na razão ou na natureza das coisas. Guindado a ideal máximo da civilização ocidental, o individualismo representa, na perspectiva do autor, a liberdade de escolha de padrões próprios de vida; só que o preço é a perda dos horizontes morais das sociedades antigas, porque as pessoas já não concebem uma ordem mais ampla, transcendente ou transcendental, que as enquadre e dê sentido ao mundo e à vida social. E é assim que, ainda na óptica de Taylor, a banalidade e a superficialidade, a autocomplacência e o conformismo se vão tornando formas dominantes de estar e de ser, formas a que a educação e o ensino parecem não escapar. As reflexões de Taylor inscrevem-se numa concepção objectivista do Bem, segundo a qual os nossos objectivos e finalidades subjectivos são avaliados à luz de finalidades últimas objectivas (Taylor, 1998). A grande dificuldade reside, no entanto, em persuadir os indivíduos acerca do valor intrínseco do Bem que não é o seu, pessoal, mas

um Bem universal, isto é, persuadir os indivíduos acerca do interesse e da seriedade dos problemas morais.

### **Referências bibliográficas**

- AA. VV. (1990). *Enciclopédia Logos*. Lisboa: Verbo.
- Aranguren, J. L. (1972). *Ética*. Madrid: Revista de Occidente.
- Aristóteles (1997). *Éthique à Nicomaque*. Paris: Vrin.
- Carvalho, A. D. (1994). *Utopia e educação*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (1993). Profissionalismo docente e deontologia. *Colóquio, Educação e Sociedade*, 4, 185-210.
- Gusdorf, G. (1978). *Professores para quê?*. Lisboa: Moraes.
- Lalande, A. (1968). *Vocabulaire Technique et Critique de la Philosophie*. Paris: PUF.
- Marx, K (1976). *A ideologia alemã*. Lisboa: Presença.
- Marx, K. (1982). Teses sobre Feuerbach. *In Marx e Engels. Obras escolhidas em três tomos*. Tomo I. Lisboa: Edições Avante.
- Ricoeur, P. (1997). *Da metafísica à moral*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Taylor, C. (1995). *The ethics of authenticity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Taylor, C. (1998). *Les sources du moi*. Paris: Éditions du Seuil.

## **TEXTO 2 – Diferentes perspectivas de pensamento ético**

Maria Rosa Afonso

Embora a ética seja uma palavra comum, cada vez mais presente nos discursos político, social, educativo, etc., quando se pede a alguém para falar de ética, a tarefa não parece fácil. Ainda assim, numa investigação realizada junto de um conjunto de professores, encontramos uma noção de ética ligada à acção e aos princípios e valores que orientam o agir. Na verdade, todos podemos falar de ética e fazê-lo na linguagem quotidiana que utilizamos para exprimir valores, sentimentos, raciocínios, etc., sem necessidade de recorrer a quaisquer teorias.

De forma muito simples, podemos dizer que a ética é a reflexão sobre a acção, contudo, o simples pensar não assegura que ela possa ser considerada uma acção ética. Onde reside, então, o valor ético da acção? Também de forma simples, podemos dizer que é ética toda a acção susceptível de ser elogiada com base nos valores da comunidade humana. Elogiada, com base nos valores da comunidade humana – valores universais, da liberdade, do respeito e da justiça, devidos a todos os seres humanos – e também nos valores comumente aceites pela comunidade onde nos inserimos – valores particulares, de origem familiar, social, religiosa e cultural. Pelas mesmas razões não é ética a acção susceptível de ser censurada, em função desses princípios e valores. (Desenha-se, a partir daqui, uma inevitável tensão, sempre presente no campo ético, entre o universal e o particular).

A ética não é um estado ou uma qualidade em nós. Se assim fosse, agiríamos sempre eticamente, como autómatos; também não é um conhecimento, pois, nesse caso, os teóricos da ética seriam sempre éticos, o que não acontece. Na verdade, não somos éticos antes da decisão e da acção ética, é sempre que agimos que decidimos se queremos ou não sê-lo. Contudo, nada nos impede de ter uma atitude ética, uma vez que temos a capacidade de distinguir o bem do mal, o justo do injusto, o certo do errado, o correcto do incorrecto, de cumprir deveres e de hierarquizar valores. Assim, ninguém pode decidir das acções éticas dos outros, mesmo dos que lhe são mais próximos, só das suas; a ética supõe a autonomia e a responsabilidade.

É o pensar sobre o agir que nos permite justificar o que fazemos. Se perguntarmos a alguém: - Por que fez isso? Dirá: "Fiz com a intenção de atingir este fim, este objectivo, esta consequência"; ou, então, "Fiz, porque era meu dever, tinha essa obrigação, é um princípio do meu viver". Agir em vista de um bem ou agir por dever é o modo como justificamos as nossas acções, desde o agir mais familiar, ao agir social,

profissional, etc. Nestas justificações, que todos damos, encontramos as duas correntes éticas mais importantes que vêm do início da reflexão filosófica sobre a acção: a teleológica (*telos*, fim), de juízos de valor relativos às finalidades e suas consequências; e a deontológica (*déon*, dever), baseada em juízos de valor ligados à obediência ao dever e não nas consequências da acção.

- Segundo a ética teleológica, agimos tendo em vista um fim que consideramos bom (um bem). Contudo, o fim bom não é suficiente para garantir a acção ética, é necessário, igualmente, que os meios escolhidos também o sejam. Muitas vezes, ouvimos dizer ou dizemos: "É uma pessoa que não olha a meios para atingir os seus fins, passa por cima de tudo, não respeita nada nem ninguém", mas também ouvimos ou dizemos: "É uma pessoa recta, respeitadora, não prejudica ninguém (não mente, não difama, não acusa, não maltrata, etc.), mede bem as consequências dos seus actos". Vemos assim que o valor ético da acção está no fim escolhido e nos meios utilizados, e estes, na linguagem aristotélica, devem ser virtuosos – por isso, esta perspectiva ética é também designada de ética da virtude. Como é que sabemos que o fim é bom e os meios são virtuosos? Desde logo, considerando os bens (os fins bons) que estão presentes na nossa *praxis* – nas nossas acções, nos nossos planos de vida, na nossa história de vida – e procurando inscrevê-los numa escala de valores que vai dos valores pessoais, familiares, culturais, etc., aos valores universais da pessoa humana, ou seja, àquilo que seria a *vida plena* – é esta dimensão de universalidade, para a qual todas as acções humanas devem tender, que garante o valor ético. Será difícil agir de modo ético? Na verdade, para quem se habituou, desde sempre, a inserir as suas acções numa escala de valores, a preferir uns valores a outros, agir bem é algo que faz naturalmente e sem esforço.

- Segundo a ética deontológica, como já se disse, agimos determinados por um princípio de obediência ao dever, sem ter em conta a consequência ou o resultado da acção. Neste caso, a acção só é ética, se o princípio que a determina também o for – por exemplo, se alguém faz uma doação, não por considerar que é seu dever ser solidário, mas porque quer ver o seu nome como benfeitor da paróquia – o seu agir não é moral, porque o princípio que o determinou foi egoísta. Se queremos ser éticos, não podemos agir determinados por interesses, sentimentos e motivações particulares, mas apenas por respeito a princípios racionais, válidos para nós e para todos os seres humanos, o que Kant, o filósofo mais importante desta corrente ética, considerava como imperativo categórico.

A importância e a força normativa da ética deontológica são inegáveis. É esta universalidade ética que subjaz à Declaração Universal dos Direitos Humanos, na verdade, os princípios nela contidos são para todos os seres humanos,

independentemente dos contextos, das culturas, das religiões, etc. Contudo, esta universalidade não está presente em todas as designadas éticas normativas, por exemplo, não está naquelas que têm por base prescrições religiosas, pois, embora visando um universo de pessoas, não visam toda a humanidade, trata-se de princípios morais válidos, apenas, para os crentes dessa religião, não para todas as pessoas. Mas, é interessante constatar que essa universalidade está presente em expressões de senso comum, como: "Não faças aos outros o que não queres que te façam a ti" – Regra de Ouro do viver humano –, cujo cumprimento preserva todo o campo da acção ética: a liberdade individual; o respeito pelo outro; e a justiça para todos. (É como se todos tivéssemos um sentimento do que é ser ético e o bom senso nos encaminhasse para ver no outro um igual).

Poderíamos perguntar: - Permaneceram estas correntes de pensamento ético imutáveis, ao longo dos séculos? Esgotam o pensamento ético sobre a acção? Obviamente que a necessidade de reflexão sobre a acção e o seu valor ético são uma constante, quer devido a dificuldades impostas pelos contextos históricos e culturais, quer pelos valores e interesses em confronto no campo prático – bastaria pensar em dois ou três exemplos do mundo actual para nos darmos conta do abismo que separa o viver humano, ao nível dos valores. Há sociedades onde a importância da religião ou das tradições culturais, suplanta todos os valores racionais.

Na verdade, uma das principais dificuldades das éticas teleológicas é o poderem cair no relativismo dos fins particulares, individuais ou de grupos, e na escolha questionável de meios para atingir esses fins; já, nas éticas deontológicas a principal dificuldade surge na aplicação das regras gerais a determinados casos concretos, o que origina muitas limitações e conflitos – todos já vivemos situações em que não podemos cumprir o nosso dever, por circunstâncias exteriores à nossa vontade ou porque certos sentimentos como a amizade ou a compaixão comandaram a nossa acção.

Assim, dentro da perspectiva teleológica, surgiram as chamadas éticas substantivas, fundadas em juízos ponderados, de convicção e de saber prático, que incorporam, no raciocínio moral, os valores dos contextos – crenças, tradições culturais, convenções sociais, etc. – a fim de poderem chegar a consensos e a compromissos estáveis, que permitam ultrapassar os problemas e os conflitos morais; e dentro da perspectiva deontológica, surgiram as chamadas éticas argumentativas, fundadas na discussão racional, de modo a encontrar um princípio de acção que possa ser aceite por todos e permita justificar racionalmente o agir – o que implica deixar de fora as crenças, as convenções, etc., por só poderem ser aceites por algumas pessoas.

Ainda assim, estas perspectivas não esgotam a reflexão ética, e é normal que assim seja, porque o pensamento, tal como a vida – ninguém sabe quais os problemas e os desafios éticos que se colocarão no futuro da humanidade – é uma corrente permanente e inesgotável. Na verdade, sempre que alguém encontra princípios e razões (exigência de racionalidade) para fundamentar um sentido para o ser (a essência) e o viver (a existência) humanos, pode criar uma ética. Mas não se pense que se trata de algo fácil, pois exige uma fundamentação racional coerente.

Algumas questões para reflexão:

- Reconheço no meu agir a presença de diferentes perspectivas éticas?
- Ajo mais por respeito a princípios que determinam deveres ou ajo mais em vista de determinados fins?
- Considero estas perspectivas éticas mutuamente exclusivas ou complementares, isto é, podem coexistir na mesma decisão? Na mesma pessoa?
- Escolho o fim em vista dos meus interesses particulares ou do interesse comum?
- Tenho clara a minha escala de valores, em relação à qual oriento as minhas decisões?
- Tenho princípios de vida que são para mim princípios de acção?
- Conhecer diferentes perspectivas éticas, complica o meu pensamento sobre a acção ou ajuda a clarificá-lo?
- Entendo eu as limitações das éticas do dever?
  - Na escola, qual destas perspectivas pode responder melhor aos problemas existentes em contexto escolar?

### **TEXTO 3 – Deontologia**

Maria de Lurdes Silva

Se se pode afirmar que o nascimento de uma consciência deontológica da docência se situa no próprio momento em que nasce a actividade educativa e a sua fundamentação passa por Sócrates, Platão e Aristóteles, Santo Agostinho, por Santo Domingo de Guzmán, S. Tomás, por tantos outros, o vocábulo deontologia só entrou em uso no século XIX.

Deontologia (do grego *deon*, *deontos*, *dever*, e *logos*, tratado) é o título que Jeremy Bentham, em 1834, dá à sua obra: chama-lhe “Deontology. Science of Morality”. Para Bentham, Deontologia era a sua doutrina utilitarista dos deveres (Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira, vol. VIII).

Deontologia surge hoje também como sinónimo de ética profissional para se fazer referência ao conjunto de princípios e deveres de uma profissão e dos profissionais para consigo mesmos, para com aqueles a quem servem e para com a sociedade. Esses princípios e deveres podem organizar-se num código escrito (com força moral e/ou jurídica) ou serem tácitos e implícitos ao desempenho dos profissionais.

***Tema 2 – Professionalismo Docente e  
Deontologia***

## **TEMA 2 – PROFISSIONALISMO DOCENTE E DEONTOLOGIA**

### **TEXTO 4 – Profissionalismo docente e ética<sup>3</sup>**

Maria Teresa Estrela

Maria de Lurdes Silva

#### **Profissionalismo e Ética**

A investigação sobre a deontologia docente aparece-nos hoje como um campo de investigação particularmente pertinente, não só pelo interesse teórico que ele pode ter para a elucidação dos fenómenos que integram o profissionalismo como pelas aplicações práticas que dessa elucidação poderão decorrer, Numa época em que os muros da escola deixaram de constituir uma defesa contra a violência do mundo exterior e os grandes problemas que afectam as sociedades contemporâneas invadiram a escola, confrontando os professores com dilemas inimagináveis alguns anos atrás, a investigação e a reflexão deontológica tornam-se indispensáveis e prementes. Mas, ainda que assim não fosse, bastariam as quebras de deontologia de que são vítimas alunos, colegas e até pais, por parte de alguns professores que parecem delas não terem consciência, para se justificar um forte investimento na investigação nesta área.

Se o profissionalismo se liga à existência de um corpo específico de conhecimento assentes na investigação e a uma longa formação que legitimam o monopólio do exercício profissional, liga-se também ao exercício correcto e autónomo de uma função socialmente reconhecida como altruísta, de que o código ético constitui uma expressão.

É óbvio que a deontologia não se esgota no quadro restrito de um código ético e na profissão docente, em que as situações são complexas, mutáveis e imprevisíveis, ainda menos. No entanto, ao consignar por escrito os principais deveres e direitos dos docentes, o código é a face mais visível da deontologia professada pela classe e constitui, por isso, a imagem de marca da profissão.

#### **1. Os códigos deontológicos dos professores**

Definindo um ideal de serviço, o código torna-se instrumento de preservação da imagem social da profissão, um traço de união entre os profissionais, um elemento

---

<sup>3</sup> Uma parte deste texto é construída por extractos do artigo “Profissionalismo Docente e Deontologia” (Estrela, M. T., 1993).

importante de construção de identidade profissional e um meio de criação de um «ethos» de classe.

O primeiro código docente de que temos referência data de 1896 e deve-se à Associação dos Professores do Estado da Geórgia, só em 1929 surgindo o primeiro código da associação com maior implantação nacional nos Estados Unidos da América, a National Education Association (NEA). (Dorros, 1968). Elas anteciparam-se assim às recomendações da Unesco de 1966, pouco divulgadas entre nós, mas cuja importância justifica que as invoquemos aqui. Depois de se afirmar que a condição docente depende em grande parte do comportamento dos professores e que, conseqüentemente, eles se deveriam esforçar por o orientar por normas tão elevadas quanto possível, o artigo n.º73.º prescreve o seguinte:

“Os códigos de ética ou de conduta deveriam ser estabelecidos pelas organizações de professores. Códigos deste género contribuem muito para assegurar o prestígio da profissão e o cumprimento dos deveres profissionais de acordo com os princípios aceites” (Recomendação sobre a condição do pessoal docente adoptada pela conferência intergovernamental especial sobre a condição do pessoal docente, Paris, Outubro, 1966).

Emanando da própria classe profissional, consignando práticas estabelecidas e valores admitidos, os códigos assim elaborados têm mais probabilidades de serem aceites e interiorizados do que se resultassem de uma imposição exterior à classe. Quando dizemos que os códigos consignam práticas e valores estabelecidos, não queremos com isto dizer que os códigos sejam imutáveis, pois eles terão de se adaptar à evolução das práticas e aos valores que vão emergindo dos contextos sociais em mutação acelerada. Por isso são sujeitos a revisões periódicas. Embora os grandes princípios se mantenham, as revisões periódicas possibilitam a sua adaptação às circunstâncias concretas originadas por novas situações sociais e pedagógicas.

Embora as associações dos docentes não detenham um poder disciplinar tão amplo como aquele que é apanágio das Ordens, a repreensão, suspensão ou expulsão da associação constituem sanções de carácter moral e psicológico que atingem o infractor no seu bom nome profissional. Assim, as sanções são susceptíveis de exercerem um real poder de dissuasão, concorrendo para que o exercício profissional se processe dentro dos limites circunscritos pelas normas veiculadoras de um determinado conceito de profissionalismo.

### ***Características dos códigos docentes***

Da análise de alguns códigos referentes a países vários, podemos inferir alguns

traços que permitem caracterizá-los. Vejamos alguns:

*Quanto à origem* – deixando de lado os preceitos deontológicos emanados dos poderes públicos, os códigos éticos dos docentes podem ter origem nas associações profissionais de carácter sindical ou nas escolas de formação de professores que se constituem em centro de ligação dos seus diplomados e assim intentam que o profissional por elas formado se oriente na sua prática pelos princípios que presidiram à sua formação. Em algumas escolas de formação a outorga do diploma é condicionada pelo juramento do código e o documento comprovativo desse juramento passa, em alguns casos, a figurar em anexo ao diploma.

*Quanto à estrutura*, a maior parte dos códigos que tivemos ocasião de analisar faz preceder a enumeração das normas de conduta profissional de um preâmbulo de extensão variável, mas geralmente muito reduzida. Os preâmbulos variam no entanto na natureza dos seus conteúdos. A grande maioria limita-se a declarar os grandes princípios que fundamentam as normas, por exemplo: o reconhecimento do valor e da dignidade do ser humano levando «à procura da verdade, ao culto da excelência e à manutenção dos princípios democráticos» (código da norte-americana NEA)

Outros acrescentam a esses princípios a clarificação do conceito de profissão abrangido pelo código. Por exemplo, no código dos professores sul-australianos o termo professor designa «todas as pessoas directamente envolvidas no trabalho educativo, quer no ensino, quer na administração ou na supervisão». A fórmula do juramento do código pode também encontrar-se incluída na parte preambular, embora este caso constitua uma excepção e não a regra.

Quanto ao código propriamente dito, este pode conter apenas a enunciação das normas reguladoras do comportamento dos profissionais ou pode inserir também uma parte de explicitação das condutas não profissionais (como criticar os colegas na presença dos alunos, um membro pedir a outro que prolongue o seu trabalho fora do seu horário normal, fazer concorrência desleal...)

No que se refere às normas propriamente ditas, a sua apresentação pode encontrar-se organizada em capítulos, de acordo com a matéria de que tratam ou constituir um bloco único, por vezes sem uma organização lógica convincente.

*Quanto à extensão* – verifica-se uma grande variabilidade dos códigos no que se refere à sua extensão, podendo esta estar em parte relacionada com a estruturação em capítulos. Se há códigos que se limitam a enunciar 10 ou 12 normas, outros há que contêm várias dezenas, dependendo por vezes do maior ou menor grau de generalidade com que são expressas. Assim, por exemplo, o dever de respeitar os colegas, inserto em alguns códigos, origina noutros uma especificação traduzida em várias normas estipulando, entre outras, a obrigação de não os criticar

publicamente, de não fazer concorrência desleal, de não os forçar a prolongar o trabalho para além dos horários normais, de não fazer avaliações infundadas do seu trabalho ou de não interferir, por meios ilícitos, nas suas decisões profissionais. *Quanto à orientação das normas* – operando na base de conceitos mais ou menos alargados de profissionalismo, os códigos distinguem-se assim pelo número de alvos em relação aos quais se orientam as suas normas. Se todos os códigos contemplam deveres em relação aos alunos, pais e colegas, outros prescrevem deveres em relação à escola, ao público em geral, à profissão, às práticas de emprego, à associação profissional.

### ***Limites e inconvenientes de um código***

Como é fácil de depreender, os códigos elaborados pelas associações de docentes vinculam apenas os seus membros e nisso consiste a sua força mas também a sua fraqueza. Assim, quando um professor muda de associação muda também de código e na mesma escola podem coabitar professores que se orientam por códigos diferentes. E embora se verifique em geral um acordo em relação a alguns princípios fundamentais, a maneira de os especificar é frequentemente diferente. Contudo nem todos os princípios concitam o consenso geral, como é o caso daqueles que decorrem de posições confessionais dos membros da associação. É evidente que, nestes casos, os códigos, embora cumpram a sua missão de preservar o prestígio profissional, assegurando o exercício correcto da profissão dentro de uma determinada concepção das finalidades da educação, não concorrem para a união da classe, podendo mesmo originar subculturas antagónicas. Nessa medida, compreende-se a aspiração dos docentes de vários países em relação à constituição de ordens unificadoras da classe e garantes da sua coesão e profissionalismo.

Se o código ético constitui um ponto de referência importante para a classe profissional e se se revela particularmente importante para o professor principiante, ele será contudo pouco operante sem a formação ética do docente que o aplica às situações particulares ou que tem que agir eticamente mesmo em situações não abrangidas pelo código. Por isso, em alguns países, tem-se verificado alguma preocupação em incentivar a formação e o desenvolvimento moral dos professores, preocupação essa que se manifesta nos planos dos cursos de formação inicial e contínua e se concretiza através de estratégias variadas visando estimular várias competências subjacentes à actuação moral como raciocínio moral, deliberação, negociação, comunicação interpessoal, clarificação de valores. (Estrela, 1991). Sem essa formação, o código pode originar um conformismo meramente exterior e acrítico que não favoreceria o desenvolvimento

ético-moral do professor.

### ***Poder disciplinar***

Os códigos éticos elaborados pelas associações profissionais têm força moral, raramente legal e, por isso, compete às comissões de ética a tomada de iniciativas que levem ao reforço do código, à sua divulgação (mesmo entre aqueles que não são membros da associação), ao esclarecimento de dúvidas suscitadas, ao lançamento do debate público que conduza à avaliação periódica do código e à sua revisão.

### **Referências bibliográficas**

Dorros, S. (1968). *Teaching as a Profession*, Columbus, Charles E. Merrill Publishing Company.

Estrela, M. T., Deontologia e Formação Moral dos Professores, in *Ciências de Educação em Portugal. Situação Actual e Perspectivas*, Porto, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Uma versão desta comunicação encontra-se também publicada na revista *Recherche et Formation*, n.º 9, 1991.

### **Leituras recomendadas**

Estrela, M. T. (1993). Profissionalismo docente e deontologia. *Colóquio, Educação e Sociedade*, 4, 185-210.

MONTEIRO, R. (2004). *Educação & Deontologia*. Lisboa: Escolar Editora.

SEIÇA, A. (2003). *A docência como praxis ética e deontológica: um estudo empírico*. Lisboa: Ministério da Educação.

SILVA, M. L. (1994). *A profissão docente: ética e deontologia profissional: contributo para o estudo da deontologia dos professores do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico*. Dissertação de mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

## TEXTO 5 – A deontologia docente em Portugal<sup>4</sup>

Maria de Lurdes Silva

Maria Teresa Estrela

### Deontologia docente em Portugal

Ao contrário de muitas das suas congéneres estrangeiras, as associações de docentes em Portugal nunca elaboraram nenhum código deontológico aprovado pelos professores. Apesar da existência de uma ou outra proposta de código, as associações de docentes em Portugal nunca elaboraram um código que fosse a manifestação da sua luta pela autonomia e a expressão do ideal de serviço da classe. Assim, os poderes públicos ligados ao ensino foram sucessivamente estabelecendo os normativos que haveriam de configurar a conduta docente e onde se amalgamam prescrições de ordem política, administrativa, pedagógica, ética e social.

Até ao 25 de Abril de 1974, uma legislação dispersa referente aos professores de ensino primário e os estatutos do ensino liceal, do ensino técnico e do ensino preparatório configuravam o modo como o professor devia exercer a sua profissão. A partir de 1990, é o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário que circunscreve os deveres profissionais dos professores.

O Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril (com as alterações introduzidas pelo Decreto-Lei n.º 15/2007, de 19 de Janeiro – que, em anexo, republica o Estatuto da Carreira), dedica a secção II, do Capítulo II, aos deveres, organizando-os em deveres gerais (os deveres estabelecidos para os funcionários e agentes da Administração Pública em geral) e os deveres profissionais, deveres para com os alunos; deveres para com a escola e os outros docentes e deveres para com os pais e encarregados de educação.

Em relação aos deveres consignados no Estatuto da Carreira, é desconhecida a metodologia de identificação e de fixação desses deveres, bem como a amplitude da participação dos professores. Também não se conhece quais os documentos ou textos que serviram de base à definição dos deveres inscritos no Estatuto.

---

<sup>4</sup> Uma parte deste texto é construída por extractos do artigo “Profissionalismo Docente e Deontologia” (Estrela, M. T., 1993) e da dissertação de mestrado em Ciências da Educação intitulada “A Profissão Ética Deonte. Ética e Deontologia Profissional”. (Silva, M. L., 1994)

Em Portugal já há investigação sobre esta temática, sendo vários os trabalhos que, a partir dos discursos dos professores, recorrendo a entrevistas ou questionários, permitem organizar um corpo de deveres que os professores se atribuem.

Já houve propostas de um código oriundo da classe profissional apresentadas, uma, pelo Professor Pedro D'Orey da Cunha, outra, pela Pró-Ordem dos Professores e, provavelmente, outras.

Por exemplo, o Projecto de Código Deontológico da Pró-Ordem dos Professores, que teve a sua apresentação pública no dia 2 de Fevereiro de 1997, organiza-se em dois capítulos, antecidos de dois artigos preambulares. O Capítulo I trata do Âmbito, aí se definindo os campos de aplicação, os destinatários e os princípios gerais. O Capítulo II trata das regras respeitantes à Profissão e ao Processo educativo, incluindo aqui os deveres do professor para com os educandos, ao todo vinte e um, como sejam o de “ter em conta que cada educando necessita de si [do professor] para se desenvolver, com equilíbrio, a nível intelectual, psicomotor, afectivo, ético e estético, devendo os profissionais da educação facilitar o trabalho da auto-construção” [...] o de “utilizar apenas o relato do caso pessoal se constituir um bom veículo de melhoramento da relação educativa, facilitando a aprendizagem” [...] o de “cultivar uma atitude de justiça e trato equitativo com os educandos, respeitando as suas particularidades, sejam elas a raça, o sexo, a religião, a ideologia, o aspecto corporal, a condição sócio-económica, deficiências físicas e debilidades de carácter ou mentais” [...] “Na admoestação do educando, evitar o ridículo público por invocação de defeitos físicos ou particularidades raciais, regionais ou sócio-económicas” [...] o de “Impedir que o processo de deliberação sobre classificações seja afectado por quaisquer interesses pessoais ou por pressão exercida por outros órgãos” [...] o de “Não divulgar factos sobre a vida íntima e familiar dos educandos obtidos durante o exercício profissional, salvo os que se revelarem necessários em processos disciplinares”.

Incluem-se também nesta secção relativa ao Processo educativo os deveres para com o Corpo Docente, para com outros intervenientes no processo educativo e para com a sociedade, exprimindo-se aqui a convicção de que “Na sociedade actual a Educação é partilhada como um bem a que todos têm direito, pelo que o professor deve:

- a) Defender a opinião de que a aprendizagem deve ser generalizada, contínua e com um máximo de qualidade

[...]

- b) Assumir atitudes que concorram para a dignificação social e profissional do status da carreira docente”.

Por outro lado, as entrevistas que, no âmbito do projecto “Pensamento e Formação Ético-deontológicos de Professores”, foram feitas a professores da Educação Pré-

escolar, do Ensino Básico, do Ensino Secundário e do Ensino Superior ... permitem encontrar princípios e deveres dos professores como profissionais. É o caso de, na relação com as crianças, os educadores entenderem que devem “saber chegar às crianças”, “adequar a maneira de ser e de trabalhar ao grupo”, “não rotular os alunos”; de, na relação com outros técnicos da escola, têm o dever de “preservar o sigilo em relação à vida privada dos alunos”; de, na relação com a família e a comunidade, devem “educar as próprias famílias”, “ter uma postura de ponderação, de tolerância, reflectida, de respeito pelo outro”. Estes são alguns dos deveres que os educadores consideram ser próprios da sua ocupação, porque a função que desempenham deve reger-se por princípios como os de bem-estar dos alunos, o da consideração da criança como ser activo e autónomo, como ser individual com características próprias e que tem o direito a ser respeitada. Deve ter como valores norteadores a seriedade, a dignidade, a clareza, a verdade, o equilíbrio, a compreensão, a autenticidade, a igualdade, o altruísmo, o cuidado, a consideração, o respeito, a liberdade, a justiça.

Os professores do 1.º ciclo referem-se ao dever de criar padrões de conduta, atendendo à exemplaridade da figura do professor, ao dever de usar da flexibilidade e do discernimento. Sem esquecer, naturalmente, o respeito pela pessoa do aluno (“os alunos estão sempre em primeiro lugar”), a responsabilidade, o cumprimento das regras, a bondade. Isto em relação aos alunos. O dever de prestar informação aos pais e o dever, para com os colegas, de respeito, partilha e ajuda (“é um princípio, sim, de ajudar os outros”).

Os docentes do ensino secundário acrescentam o valor da democracia, o da solidariedade. Apontam também o dever de adoptar um comportamento socialmente adequado, o de ter respeito pela diferença e de atender à diferença. Referem ainda a credibilidade, a empatia, a rectidão, a tolerância como valores que o professor deve tomar por seus. Aludem à liderança, ao sentido do dever, à pontualidade, à cordialidade, à lucidez como devendo ser também valores inerentes à profissão docente. Não podendo generalizar os resultados deste estudo, continuamos a ignorar até que ponto os docentes têm conhecimento dos deveres consignados no Estatuto, os aceitam e os vivem, os aplicam no seu dia-a-dia. Mas, para além do preceituado no Estatuto, há certamente muitas outras normas de conduta que os docentes se dão a si próprios e, nessa medida, serão muito mais determinantes do seu modo de estar na escola e na profissão. Algumas dessas normas decorrerão da sua própria formação ética e do modo como ela se projecta nas perspectivas que o professor elabora sobre a função docente. Outras, porém, provirão de códigos tácitos inerentes às culturas e sub-culturas de ensino e transmitidos através delas, as quais só um trabalho de investigação permitirá explicitar. Somente o conhecimento de umas e de outras permitirá configurar os

conceitos... de deontologia e de profissionalismo próprios dos diferentes grupos profissionais e de diferentes contextos sócio-culturais, conceitos esses que vão sendo postos à prova pelas diferentes situações profissionais e que, em função delas, se vão redefinindo e afirmando. É, com efeito, do confronto dessas normas com as situações complexas vividas quotidianamente que surgem os dilemas de acção, se questionam os princípios, se desenvolve a reflexividade sobre a acção.

### **Violação dos deveres - Quebras deontológicas**

O exercício da docência, por ser uma ocupação de inquestionável alcance ético, provoca muitas vezes nos professores sentimentos de incomodidade e de desconforto quando têm determinado tipo de comportamentos. Isso acontece quando julgam que estão a proceder de forma errada ou inadequada ou porque não estão a agir como deviam, quando, enfim, estão a violar os seus deveres.

A não concretização do que convém, do que é justo, o facto de em vez de se “ter dado uma aula escrita com maiúsculas”, se ter enveredado pela metodologia mais fácil e não por aquela que se sabe que era a maneira melhor de fazer”, é observado como sendo situações que trazem para o professor um sentimento de dever não cumprido.

O desrespeito, a impaciência, a agressividade, as ofensas a alunos, a perda de autodomínio constituem graves quebras deontológicas dos professores, reconhecidas por eles mesmos. Assim como o favoritismo, a discriminação, a marginalização, a etiquetagem de alunos, e também quando promovem a delação, o encobrimento, a inconfidência, a falta de lealdade. O mesmo quando têm falta de compostura, desconsideram colegas e os criticam perante terceiros. Ou quando deixam que o seu trabalho seja perturbado ou perca qualidade por causa de problemas pessoais ou laborais ou se intrometem na vida privada dos alunos e não guardam sigilo. Até quando utilizam a posição, o cargo, para tirar proveito pessoal. Estes são alguns exemplos de quebras deontológicas que os professores dizem ter observado nos colegas e em si próprios.

### **Referências bibliográficas**

Cunha, P. (1995). Para uma deontologia da profissão docente. II – Análise e Proposta de um Código, *Brotéria*, 140, 135-153.

## **TEXTO 6 – Para o enquadramento legislativo dos valores éticos e de cidadania**

Maria Rosa Afonso

### **1.1. Na formação dos alunos**

#### *Nos princípios da LBSE (1986)*

Nos princípios pode ler-se que a educação deve "...favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade" (art. 1º nº 2);

- "... contribuir para o desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, incentivando a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários e valorizando a dimensão humana do trabalho" (art. 2º nº 4);

"... contribuir para o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva (art. 2º nº5).

#### *Nos objectivos da LBSE ...*

##### *Para a educação pré-escolar*

- "Desenvolver a formação moral da criança e o sentido de responsabilidade, associado ao de liberdade";

- "Fomentar a integração da criança em grupos sociais diversos, complementares da família, tendo em vista o desenvolvimento da sociabilidade";

##### *Para o ensino básico*

- "... espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social" ;... (art. 7º, a)

- "Fomentar a consciência nacional aberta à realidade concreta, numa perspectiva de humanismo universalista, de solidariedade e de cooperação internacional; (art. 7º, f)

- "Desenvolver o conhecimento e o apreço pelos valores característicos da identidade, língua, história e cultura portuguesas"; (art. 7º, g)

- "Favorecer a maturidade cívica e sócio afectiva, criando neles (alunos) atitudes e actos positivos de relação e cooperação quer no plano dos seus vínculos de família, quer no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante"; (art. 7º, h).

- "Proporcionar aquisição de atitudes autónomas visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária;
- Proporcionar em liberdade de consciência a aquisição de noções de educação cívica e moral" (art. 7º, i).

#### *O ensino secundário*

- "Formar, a partir da realidade concreta da vida regional e nacional e no apreço pelos valores permanentes das sociedades, em geral, e da cultura portuguesa, em particular, jovens interessados na resolução dos problemas do país e sensibilizados para os problemas da comunidade internacional (art. 9º, alínea d);
- Criar hábitos de trabalho individual e em grupo, e favorecer o desenvolvimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação à mudança" (art. 9º, alínea g).

*Nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar (OCEPE), Lei-Quadro nº 5/1997.*

- "Promover o desenvolvimento pessoal e social da criança com base em experiências de vida democrática numa perspectiva de educação para a cidadania."
- "Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência do seu papel como membro da sociedade".

#### *Na Reorganização Curricular do Ensino Básico, Decreto-Lei nº 6/2001*

- "A educação para a cidadania é uma componente do currículo de natureza transversal em todos os ciclos. O seu objectivo central é o de contribuir para a construção da identidade e o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos."
  - A Formação Cívica é "um espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, constituindo um espaço de diálogo e reflexão sobre as experiências vividas e preocupações sentidas pelos alunos e sobre questões relativas à sua participação individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade."
- "A Área de Projecto tem como o objectivo fundamental "... envolver os alunos na concepção, realização e avaliação de projectos, permitindo-lhes articular saberes de diversas áreas curriculares em torno de problemas ou temas de pesquisa ou de intervenção" (DEB (2001). *Educação Integração Cidadania*).

#### *No Ensino Secundário, Decreto-Lei nº 74/2004*

Nos princípios orientadores relativos à "Organização e Gestão do Currículo", refere-se que:

- “O desenvolvimento das competências vocacionais dos jovens, alicerçadas num conjunto de saberes humanistas, científicos e técnicos que lhe permitam uma inserção no mundo do trabalho e o exercício responsável de uma cidadania activa” (art.8, alínea a);
- “...a formação em torno de ferramentas de produtividade que sustentem as tecnologias específicas de cada curso e o exercício da cidadania” (art.8, alínea f).

## **1.2. Na formação de professores**

### *Perfil Geral de Desempenho Profissional do educador de infância e dos professores dos ensinos básico e secundário (Decreto-Lei nº 240/2001)*

Na "Dimensão profissional, social e ética", é referido que o professor:

- Fomenta o desenvolvimento da autonomia dos alunos e a sua plena inclusão na sociedade, tendo em conta o carácter complexo e diferenciado das aprendizagens escolares” (Anexo: II.2, c);
- Assume a dimensão cívica e formativa das suas funções, com as inerentes exigências éticas e deontológicas que lhe estão associadas (Anexo: II. 2, g).
- Na "Dimensão do desenvolvimento profissional ao longo da vida", é referido que o professor: "Reflecte sobre aspectos éticos e deontológicos inerentes à profissão, avaliando os efeitos das decisões tomadas" (Anexo: V. 2, b).

### *Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, Decreto-Lei 15/2007*

- “A formação inicial visa dotar os candidatos, à profissão das competências e conhecimentos científicos, técnicos e pedagógicos de base para o desempenho profissional da prática docente nas seguintes dimensões: a) Profissional e ética” (art.º13, 2 a)
- “A formação contínua destina-se a assegurar, a actualização, o aperfeiçoamento, a reconversão e o apoio à actividade profissional do pessoal docente, visando ainda objectivos de desenvolvimento na carreira e de mobilidade nos termos do presente Estatuto. A formação contínua deve ser planeada de forma a promover o desenvolvimento das competências profissionais do docente” (artº. 15, 1 e 2).

### *Regime o regime jurídico da habilitação profissional para a docência na educação pré-escolar e nos ensinos básico e secundário, Decreto-Lei nº43/2007*

- Uma das Componentes de Formação é a "Formação cultural, social e ética" (artº.14, 1d); designadamente "A preparação para as áreas curriculares não disciplinares e a reflexão sobre as dimensões ética e cívica da actividade docente" (artº.14, 5 c).

## **TEXTO 7 – A Responsabilidade Docente**

Maria de Lourdes Oliveira

No contexto de uma sociedade cada vez mais complexa, social e culturalmente, os Professores têm sido desafiados ao nível do desenvolvimento do seu próprio pensamento ético, promotor de relações de cooperação com os colegas, alunos e pais, colocando-os em diálogo aberto e franco. Em momentos permeados de incerteza, próprias da época contemporânea, o pensamento ético requer diálogo crítico e abertura à mudança. Este pressuposto leva-nos a pensar a educação como uma força motriz para a reconstrução do sujeito social activo, capaz de apontar novos caminhos no tecer contínuo do conhecimento e do saber.

A escola é determinante na vida da criança e do jovem e, por vezes, mais exigente do que a própria família, no sentido das questões éticas, dos valores e da cidadania. O professor lida com um dos aspectos mais delicados do ser humano – o carácter, devendo facilitar a educação para os valores e atitudes que fortaleçam o carácter dos educandos, ajudando-os a tornarem-se pessoas que orientem a sua vida para o bem. O docente é efectivamente responsável pela educação dos alunos e não basta que seja competente ao nível científico e técnico, mas também ao nível da responsabilidade e de uma intervenção com alcance ético do qual terá que dar contas.

A educação não pode limitar-se apenas em proporcionar ao aluno o acesso à informação, ao saber e ao saber fazer. Hoje, ao professor pede-se tudo. À medida que a sociedade se vê impotente para resolver os problemas, os responsáveis políticos vão transferindo para a escola e para os professores a responsabilidade de os resolver (Marques, 2000). É bom que tomemos consciência de que o professor não é apenas um mero funcionário ou especialista, na linha da escola tradicional. O professor é também educador, confrontando-se diariamente com situações complicadas que geram dilemas do ponto de vista ético. Esta perspectiva implica que o professor seja um decisor e, por isso, deva desenvolver também competências a este nível.

Deste enquadramento, ocorre a necessidade de reflexão sobre a responsabilidade ética do professor no desempenho da sua actividade docente. Face aos múltiplos desafios da contemporaneidade a formação ética assume significativa relevância, uma vez que constitui uma ferramenta básica para a participação na vida colectiva e social.

O Dicionário de Língua Portuguesa (2006) define responsabilidade como qualidade de quem é responsável, de quem assume as consequências dos próprios actos e responde por alguém que lhe foi confiado. Levinas (1998) defende responsabilidade como Responsabilidade por Outrem, englobando não só a consciência de Outrem, mas também a sua completa reciprocidade. Para o autor, a proximidade é a raiz da praxis e o ponto de partida de toda a responsabilidade pelo outro e, quando se vive a proximidade na justiça, assume-se a responsabilidade. Aliás, em Moran (2007), encontramos o mesmo fio condutor, ao defender que a aprendizagem se faz quando o professor estabelece relações cordiais e de proximidade com os estudantes. No entanto, a cordialidade não dispensa a responsabilidade, pelo contrário, deve ser cada vez mais uma exigência do professor. Tendo em conta estas ideias chave, podemos admitir que o professor é responsável pelo seu crescimento e pelo conhecimento intelectual, moral e ético dos seus alunos.

Para Renaud (1994), a responsabilidade consiste em encarregar-se de alguém para cuidar dele. Compreende-se que a responsabilidade do professor deve levá-lo a reconhecer e a respeitar a dignidade do Ser Humano na pessoa do aluno que prepara para a vida e para a sociedade do futuro, uma sociedade cheia de interpelações, de desafios e dúvidas, que apela constantemente à consciência moral e à responsabilidade do professor. É também um desafio ético saber trabalhar na lógica de responsabilização e em ligação entre pedagogia escolar e pedagogia social. De facto, só quem se deixa conduzir pela consciência moral, “um bem real que o passado não pode reter” (Ladrière, 1997:23), e pela responsabilidade do cumprimento do dever percorrerá um caminho mais conforme aos princípios éticos.

Encontramo-nos hoje perante diferentes discursos que apelam ao rompimento de fronteiras, interligando saberes e realidades várias. Nunes (2001) realça a responsabilidade pessoal e profissional e chama a atenção para responsabilização pelas consequências dos próprios actos e dos daqueles que nos são confiados. O mesmo fio condutor, encontramos-lo em D`Orey (1995) ao apelar à responsabilidade do professor no desenvolvimento de uma actualização contínua, com vista à progressão profissional e ao cumprimento dos deveres para com os alunos, independentemente das condições de trabalho. A responsabilidade é acima de tudo uma prática. Perceber a responsabilidade como praxis, na ética e na filosofia torna-se mais relevante partindo de E. Levinas (1998).

A escola deve estar comprometida em todo o processo de formação de professores: no desenvolvimento de valores morais e éticos, na responsabilidade, na justiça e no bem, permitindo aos alunos uma formação integral, alicerçada no respeito pelo outro, para intervir na escola e na sociedade transformando-a, pois um indivíduo com valores pode ser o início do caminho para uma sociedade melhor e mais justa onde dê gosto viver. A comunidade escolar é o ambiente ideal para a consciencialização e o desenvolvimento da responsabilidade dos alunos, ajudando-os a tornarem-se pessoas respeitadoras da diversidade e aprendendo a conviver com a diferença. Todos os intervenientes no processo educativo – professores, alunos e pais – devem assumir o seu papel, tendo como objectivo principal o bem do aluno.

Em nossa opinião, a escola deve ser repensada permitindo novas vivências no espaço educativo, renovando a relação entre professor, alunos e pais; e promovendo a influência do meio escolar na comunidade local, responsabilidade individual e colectiva e apreço pelo conhecimento. Para isso, o professor precisa de trabalhar com as suas motivações pessoais, sonhos e anseios, para assumir a escola como sua pertença e de que cada um deve fazer parte segundo as suas capacidades e potencialidades. É ainda fundamental relevar o papel dos pais na comunidade educativa e na educação dos filhos, desenvolvendo neles o sentido de responsabilidade (Perrenoud, 2002) face à escola.

### **Como colocar em prática a responsabilidade na escola?**

A ética e a responsabilidade têm vindo a assumir um papel mais relevante ao nível da educação, como temos vindo a salientar, implicando sobretudo os professores e alertando-os para comportamentos éticos no exercício da docência e dinamizando os alunos nesta vertente, ISTO não é fácil, como sabemos, dada a efervescência social e a falta de exigência de quem tem o papel de educar. Mas a escola é o espaço ideal para a consciencialização e para o desenvolvimento de actividades que envolvam professores e alunos na própria aprendizagem, incentivando-os a buscar novos caminhos para se construir uma sociedade mais digna, mais justa. Hoje, bem o sabemos, pais e professores demitem-se facilmente da sua própria responsabilidade levando a que os alunos se demitam também das suas. Ao nível da escola, cada vez mais nos deparamos com ocorrências de desrespeito pelos professores e pelos próprios alunos, atitudes reprováveis, no contexto de uma educação ético/moral.

Espera-se que professores, alunos e pais se envolvam numa autêntica educação, saibam falar e escutar e que as diferenças se tornem meios de enriquecimento de novos valores. A escola não existe só para transmitir conhecimentos e preparar para o mercado de trabalho, mas também para formar cidadãos responsáveis, envolvidos profundamente no seu projecto educativo, a fim de atingirem a realização pessoal, se compreenderem e aceitarem a si mesmos e aos outros, por meio da convivência com os professores e funcionários da escola e partilhando valores no contexto das actividades escolares (Chaves, 2002).

A responsabilidade implica actualmente uma nova maneira de estar na profissão ligada a um profissionalismo dinâmico que se desenvolve na interacção com os alunos e a instituição escolar, tornando os professores co-responsáveis pelo desenvolvimento dos alunos e proporcionando-lhes as ferramentas necessárias para a realização pessoal e bem-estar. A responsabilidade na educação nunca se esgota, há sempre algo a fazer e a melhorar no processo educativo que evolui com o tempo. E como a ética é a base da responsabilidade e se expressa através de princípios, convém seguir uma linha coerente entre discurso e acção. É também importante que os alunos conheçam os princípios e normas de conduta existentes na comunidade educativa, trabalhem com base no cumprimento dessas normas, e aprendam a lidar com problemas e dilemas éticos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Chaves, E., O., C. (2002). Nova Escola – Em Defesa de uma Nova Escola. Acesso em 14/04/2008 no <http://www.novaescola.net>

Dicionário de Língua Portuguesa. Lisboa: Editorial Verbo. 2006.

D'Orey da Cunha, P. (1995). Para uma Deontologia da Profissão Docente. Paradigmas e Problemas. *Botéria* 140, (1). 39-53.

Estrela, M. (1997). Viver e Construir a Profissão Docente. Porto: Porto Editora.

Ladrière, J. (1997). L'Éthique dans L'Univers de la Racionalité. Québec: Éditions Fides.

Levinas, E. (1998). *Da Existência ao Existente*. Campinas: Papyrus.

Lourenço, O. (1992). *Psicologia do Desenvolvimento Moral. Teorias, dados e implicações*. Coimbra: Almedina.

Marques, Ramiro (2002). *A Arte de Ensinar*. Lisboa: Plátano Edições Técnicas.

Moran, José Manuel (2007). *A Educação que desejamos: Novos Desafios e como chegar lá*. Campinas:Papiros

Nunes, L. (2001). *A Referência Ético-Deontológica na base da excelência*. Congresso da Ordem dos Enfermeiros. Lisboa.

Perrenoud, Philippe (2002). *Dix Nouvelles Compétences por Enseigner*. Paris: ESF

Renaud, M. (1994). *Os Valores num Mundo em Mutação*. *Brotéria* 139 (4). 39-53.

## **TEXTO 8 – Uma responsabilidade feita de múltiplas responsabilidades**

Maria Teresa Estrela

Segundo a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, todas as pessoas nascem livres e iguais em direitos, cabendo por isso a todos a salvaguarda desses princípios. O exercício da responsabilidade é uma condição da vida social. Vivendo em sociedades organizadas, cada um de nós tem responsabilidade em relação aos outros em geral e tem responsabilidades mais definidas de acordo com o seu estatuto e papéis sociais. Hans Jonas realça que há responsabilidades naturais, de que o melhor exemplo é a dos pais em relação aos filhos, e responsabilidades que derivam de contratos declarados ou apenas tácitos como aquelas que ligam os indivíduos às instituições. Mas essas responsabilidades projectam-se no futuro, fazendo nós parte de uma cadeia geracional de seres humanos que habitam um planeta que se tornou vulnerável à intervenção técnica do homem, a preservação da natureza e da vida humana na Terra representam uma nova dimensão da responsabilidade (1990).

Se, em termos gerais, a responsabilidade é a obrigação de assumir a autoria dos actos livremente cometidos e de arcar com as suas consequências, o professor além de toda a gama de responsabilidades como pessoa inserida numa sociedade politicamente organizada onde desempenha múltiplos papéis, tem também a responsabilidade inerente ao desempenho das suas funções profissionais, entre as quais, a de contribuir para a educação dos seus alunos na responsabilidade. Essa responsabilidade exerce-se perante si próprio, perante os outros e perante a *polis*.

Se considerarmos o ensino como um bem público que o Estado deverá assegurar enquanto garante e regulador do direito de todos à educação e a docência como uma função que os professores exercem em prol do bem do aluno por delegação social (do Estado, das famílias, da sociedade), torna-se evidente que a responsabilidade profissional do professor é simultaneamente legal (administrativa, civil, criminal), política e ético-moral.

Teoricamente, num regime democrático e numa escola democrática, deveria haver uma harmonia plena entre as esferas legais, políticas e ético-morais prevalecentes numa sociedade num dado momento histórico: as normas legais que têm origem no poder político, legitimado pelo voto dos cidadãos, veiculam valores e prosseguem determinados objectivos ligados a visões do mundo e da sociedade. Elas devem respeitar os princípios éticos que estão na origem das normas morais que orientam a

vida social. No caso da educação em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, revista pela Lei Nº 115/1997, e uma série de normativos legais que a concretizam, estabelecem os normativos gerais, os objectivos e os valores que devem orientar o sistema de ensino português e, portanto, circunscrevem a acção dos professores que se tornam os principais garantes da prossecução desses objectivos. No entanto, em termos práticos nem sempre se verifica a harmonia entre essas três esferas e nem sempre o legal é considerado por todos moral (exemplos: o caso da delação dos “arrepentidos” arguidos em processos judiciais ou, no caso da escola, a instigação, por parte de alguns professores, a que os alunos denunciem comportamentos de outros alunos e até, por vezes, de professores ou ainda, de acordo com o noticiado na imprensa, a instigação de alunos à delação de alguns comportamentos dos colegas e dos seus professores por parte da inspecção); por outro lado, nem tudo o que faz parte da ampla esfera moral é susceptível de ser contemplado pela esfera legal podendo também existir casos em que aquilo que a alguns se afigura moral por atender a necessidades específicas dos indivíduos, dentro de uma orientação ética para o cuidado, não é legal. São exemplos, a eutanásia em vários países, entre os quais Portugal e, no caso da educação, a ajuda a um aluno particularmente nervoso em pleno exame.

Da falta de coincidência entre as diversas esferas decorrem conflitos de valores e dilemas éticos que os professores vivem no seu quotidiano, como alguns daqueles que nos foram relatados por professores dos vários níveis de ensino num questionário passado no âmbito do Projecto Pensamento e Formação Ético-deontológicos de Professores: respondo à parte burocrática que me é exigida na escola ou preparo melhor as aulas; cumpro o programa da disciplina ou dou tempo para os alunos aprenderem; aplico legalmente as orientações do ME ou mantenho medidas que considero benéficas para os alunos ainda que originem pressões e “represálias” do ME. O conflito surge porque os professores se sentem divididos entre as esferas diferentes de responsabilidade, tendo que responder perante a sua própria consciência, perante os alunos cujo bem entendem dever ser preservado, perante as autoridades governamentais.

Essa falta de coincidência explica em parte o desejo que muitos professores exprimiram no referido questionário (67,2% de 840 educadores e professores) da existência de um código ético que delimitasse claramente os deveres e direitos e, portanto, definisse a esfera de responsabilidade dos docentes em relação aos alunos, aos pais, às autoridades escolares, à sociedade e hierarquizasse essa responsabilidade em relação à responsabilidade que muitos docentes consideram

básica – a prevalência do bem e do interesse do aluno em relação a qualquer outro tipo de interesses, embora a definição desse bem não seja consensual.

A responsabilidade ética do professor – responsabilidade do juízo Profissional e responsabilidade de decisão – liga-se não só ao seu desempenho na turma (domínio de saberes científicos e técnicos), na escola e na relação com a comunidade, como à preparação para esse desempenho, tomando a iniciativa do seu desenvolvimento profissional, como ainda à dignificação da profissão cuja construção é uma obra colectiva da classe para a qual cada um deve contribuir.

Três factores tornam a responsabilidade profissional dos professores particularmente exigente e delicada:

- A idade das crianças e dos jovens que os torna especialmente vulneráveis às consequências dos actos dos professores e ao seu exemplo;
- A desigualdade de estatuto e de poder entre alunos e professores;
- A irreparabilidade de alguns actos docentes – Embora o professor tenha responsabilidade legal e deva, portanto, sofrer as consequências de qualquer acto que incorra nessa esfera e a obrigação de reparar prejuízos causados, a sua principal responsabilidade é ético-moral. Por isso, as consequências dos seus actos nem sempre são susceptíveis de reparação imediata e, por vezes, não o são de todo. Quantos comentários espontâneos dos professores não deixam feridas profundas e por vezes irremediáveis na auto-estima dos alunos? Quem estiver inocente que lance a primeira pedra.

Poderá aprofundar as ideias expressas neste texto reflectindo individualmente ou em grupo sobre as seguintes questões:

- Que responsabilidade se atribui no insucesso dos seus alunos? E no seu comportamento?
- Que dilemas ou tensões tem experimentado ou testemunhado quando estão em jogo diferentes esferas de responsabilidade (administrativa, moral, política...)?
- Qual a sua definição de responsabilidade profissional e quais os principais princípios que a traduzem?

#### **Leituras aconselhadas:**

Jonas, H. (1990). Le principe de la responsabilité: pour une éthique pour la civilisation technologique. Paris: Editions du Cerf.

Jonas, H. (1998). Pour une éthique du futur. Paris: Rivages Poche.

Oser, F., Patry, J.-L. (1994). Teacher responsibility. In: L. Anderson (Ed.), *The international encyclopedia of education, 2nd edition, volume „Teacher education“* (pp. 6048-6053). Oxford, England: Pergamon.

***Tema 3 – A Comunidade Educativa e o  
Desenvolvimento Ético das Crianças***

## **TEMA 3 – A COMUNIDADE EDUCATIVA E O DESENVOLVIMENTO ÉTICO DAS CRIANÇAS**

### **TEXTO 9 – Os dilemas-tensões como núcleos de formação**

Ana Paula Caetano

Os dilemas são situações de conflito interior, muitas vezes expressos ou decorrentes de conflitos interpessoais, organizacionais, institucionais, constituindo situações de instabilidade e imprevisibilidade favorecedoras de mudança. Usar os dilemas na formação de professores é uma forma de os entender como oportunidades que podem ser aproveitadas para promover mudanças ao nível dos saberes, do pensamento, das práticas e mesmo dos contextos, no sentido de uma maior sustentação numa reflexão ética. Uma reflexão ética que assente em princípios éticos consciencializados e clarificados mas que entenda as circunstâncias particulares em que as decisões éticas são tomadas. Uma reflexão que seja também ela uma oportunidade de debate dentro de comunidades que se pretendem pautadas por uma cultura ética participada e colaborativa. Comunidades de aprendizagem, onde a investigação passe a ser uma atitude e uma prática permanentes e que se mantenham como tal para além do tempo de uma formação apoiada externamente. Comunidades que se alarguem em rede, atravessando as fronteiras naturais que são as escolas e os agrupamentos e que possam constituir-se em fóruns de reflexão e partilha.

Assim concebemos um processo de reflexão, em contexto de debate colectivo, para o qual confluem processos de análise e de modelização complexa das situações concretas, por via de uma investigação feita pelos próprios professores, intencionalmente orientada pela acção e para a sua transformação. Trata-se, assim, de uma reflexão enquadrada num contexto mais vasto de investigação-acção. Uma reflexão multidimensional que integre conteúdos éticos, técnicos, processuais, consequencialistas, contextuais e mesmo políticos, pois consideramos que a superação de dilemas passa por uma compreensão, por uma abertura de possibilidades práticas, por um equacionar de diversos entendimentos éticos, por uma preocupação pragmática com os resultados. Trata-se de conciliar dois movimentos – por um lado de expansão de possibilidades (de compreensão e acção) e por outro lado de integração destas – através de um movimento de diálogo para o qual são convocados muitos, directa ou indirectamente presentes. Um diálogo onde a reflexão

ética pode estar no cerne, uma reflexão que conjugue regras, razões, crenças, saberes, linguagens, sentimentos, posições e que se vá orientando para a construção colaborativa de soluções criativas, que emergem como terceiras vias, orientadas pelo sentido de um valor maior ou do bem maior para a maioria, mas que se afirmem como convicções dos diversos intervenientes. Convicções que expressem um comprometimento, não uma mera justaposição técnica dos lugares comuns onde todos se sentem confortavelmente em sintonia. Comprometimento que opere sinergias que perduram no tempo, construindo um sentido de unidade. Mas uma unidade que nasce da diversidade. Uma unidade que se manifesta ainda na diversidade. Pois as convicções a que se chega são pontos de partida para novos questionamentos, para um movimento que continua. A convicção não pode assumir-se como rigidez, hegemonia, prisão. A convicção é apenas um ponto provisório do caminho, a assinalar a sua possibilidade, a criar coesão, a construir um sentido de pertença. A convicção é um eterno refazer-se, de cada vez que se desfaz, de cada vez que a complexidade do real impõe novas interacções e de cada vez que novas instabilidades, contradições e paradoxos emergem. A convicção é sobretudo a de que é importante procurá-la com os outros, porque não somos sós, por não estarmos cá só para nós. A convicção é também a de que o conflito, a contradição e o paradoxo, são componentes de um movimento que religa, componentes da criação e da vida, e que precisamos deles como impulsos para continuarmos esse movimento de nos tornarmos humanos melhores, mais humanos.

### **Guião para aprofundamento dos dilemas:**

- 1 Delimitar dilemas em torno de áreas de actuação docente e, dentro destes, em torno dos -valores em confronto, mesmo quando estes estejam em confronto com outras dimensões distintas de valores, tais como:
  - circunstâncias/ factores contextuais
  - outras dimensões pessoais
  - factores de interacção
- 2 Partir de uma formulação mais genérica ao dilema e solicitar que cada um elabore registos narrativos de situações concretas que operem com esses dilemas mais amplos
- 3 Colocar questões específicas para aprofundar a procura de soluções
- 4 Apelar para leituras, debates, escrita reflexiva em torno das dimensões éticas, práticas e contextuais, roleplaying, investigação empírica

## **Exemplo de actividade proposta:**

### **1º Momento (individual)**

- I Faça um relato escrito de uma situação vivida ou percebida no campo educativo e onde esteja a equacionar e tenha equacionado conscientemente questões de ordem ética na tomada de decisão e/ou na reflexão sobre a acção, correspondentes a dilemas ou tensões onde esteja a ter ou tenha tido dificuldade em tomar posição quanto à melhor via pela qual optar (escreva uma narrativa onde identifica os contextos espaciais, temporais, institucionais, os protagonistas, os antecedentes e condicionalismos, a sequência de acontecimentos... )
- II Concentre-se nessa situação e questione-se sobre a melhor maneira de lidar com ela. Feche os olhos e relaxe, sentado confortavelmente sobre a cadeira. Respire lentamente a nível abdominal. Mantenha a sua atenção na respiração até aquietar a mente. Eleve a sua atenção até à zona do coração e mantenha-a aí. Procure um equilíbrio em que se mantém ao mesmo tempo relaxado e atento. Mantenha-se assim por algum tempo. Caso lhe surjam imagens e/ou palavras e /ou sensações corporais, insights que o ajudem a compreender e a encontrar soluções para a situação, registe-as mentalmente e deixe-as fluir. Não faça nenhum esforço de pensamento para as analisar.
- III Escrevam sobre a experiência que acabaram de ter

### **2º Momento (pequenos grupos)**

- I Partilhem as narrativas individuais e escolham uma para aprofundar que vos pareça particularmente controversa, interessante relevante, actual.
- II Enquanto o narrador aprofunda e partilha o modo como viveu a situação:
  - a. Discrepâncias identificadas
  - b. Valores
  - c. Dimensões, argumentos e decisões consideradas
  - d. Decisões tomadas
  - e. Consequências da acção
  - f. Sentido de resolução/não resolução

- g. Condicionais contextuais, favoráveis e desfavoráveis
- h. ...

os outros elementos do grupo pensam, cada um para si, na sua posição e tomam notas

- III Faça uma modelização da situação tendo em conta a perspectiva do narrador
- IV Procurem alargar a vossa compreensão da situação tendo em conta novos intervenientes, novos sistemas e novas formas de identificação  
(para isso poderá ser necessário definir processos investigativos de aprofundamento, como observações, pequenas entrevistas, diários)
- V Comparem as vossas notas e debatam entre todos, confrontando posições
  
- VI Pesquise em textos teóricos de ordem ética fundamentações que ajudem a clarificar as dimensões éticas em causa e a encontrar novas soluções ou textos teóricos de ordem técnico-científica que sugiram soluções práticas para superar o dilema e / ou documentos legislativos
  
- VII Procurem chegar a uma decisão por convicção e consenso de todos.

Soluções que procurem superar criativamente o dilema podem passar por escolher uma via que faça o compromisso conciliatório ou a síntese entre as opções - de ordem ética ou prática - ou por encontrar uma via que responda a uma nova visão ética, considerada mais relevante que as anteriormente equacionadas, quer pelo apelo a valores considerados mais relevantes, quer por considerar o bem maior da maioria, quer por ter em conta novos elementos da situação até aí não considerados, quer ainda por implicar consequências consideradas benéficas. É também possível fazer opção pelas diversas vias em dilema, encontrando uma forma de as conciliar, etc.

### **3º Momento (redacção de um texto para o portfólio)**

Façam um texto conjunto, escrito, reflectindo sobre a experiência por que passaram, em termos de educação a nível de valores.

## **TEXTO 10 – Reflexões para uma formação e desenvolvimento ético-moral dos alunos**

Ana Paula Caetano

### **Reflexões para uma formação e desenvolvimento ético-moral dos alunos** **Ana Paula Viana-Caetano**

#### **Introdução**

Este texto constitui um documento de reflexão que propõe algumas questões e algumas formas gerais de actuação a serem consideradas, debatidas e exploradas do ponto de vista prático, tendo como público-alvo sobretudo os professores que se interessam por aprofundar o tema da formação ética e desenvolvimento ético-moral dos seus alunos. Na medida em que pretende estimular a discussão e o aprofundamento das questões poderá ainda ser um ponto de encontro para a investigação que os professores e outros se proponham vir a fazer no âmbito considerado.

Não se pretende que seja um texto exaustivo, no qual se apresentem modelos e estratégias de formação, nem tão pouco resultados de investigação nesta área. Visando favorecer a polémica, é ele próprio um texto onde se vão tomando posições. Trata-se, assim, de apresentar um ponto de vista, mesmo que enquadrado por outros, e interrogam-se os pontos de vista daqueles que com o texto se cruzarem.

O texto estrutura-se de forma a que se vão alternando reflexões e questões para reflexão. Por fim, faz-se uma síntese de algumas propostas de questões de investigação e de linhas de actuação que poderão ser exploradas pelos leitores.

#### **Para uma visão global de formação e desenvolvimento ético-moral dos alunos**

Pensar em ética é pensar em valores, em reflexão, em sentimentos e em condutas orientados para o bem - o bem do outro e de nós mesmos, entendidos num todo mais amplo que integra as partes e lhes dá sentido. O bem é o sentido que orienta e sustenta o caminho. Mas o que representa ele em cada instante? Como se clarifica em nós? Como se desenvolve? Como se estimula?

O educador confronta-se com estas questões centrais e ainda com todas as outras que ditam a sua missão, parecendo-nos que a mais básica de todas radica na própria integração das várias áreas e no modo como esta se faz, para que o todo, que é o

desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos, se faça numa confluência e unidade e não seja um mero somatório de partes desarticuladas. As questões éticas não podem, ou não devem, ser desenquadradas desse todo que constitui o processo educativo, a relação educativa, o sistema educativo, embora possam ser destacadas como dimensões sobre as quais reflectir e operar sistemática e intencionalmente.

A formação ética, entendida neste texto como o processo e o resultado da acção educativa que visa estimular o pensamento e a acção, as competências criativas, reflexivas, emocionais e intuitivas, os saberes e os valores, os afectos e as interacções orientados e regulados pelo sentido do bem, é uma área muito complexa e que está na intersecção de outras áreas fundamentais. Ela pode ser inserida, embora não se esgote, numa área de educação para a cidadania – já que a ética é uma das dimensões envolvidas na cidadania, embora a ética extravase em larga medida os aspectos ligados à consciência cívica, aos direitos civis, políticos e sociais, à participação e responsabilidades social, às competências sociais. A ética permeia as relações do indivíduo consigo próprio, com ou outros, com a humanidade, com o planeta, com o cosmos e uma formação que vise o seu desenvolvimento deve ter isso em consideração. Trata-se, assim, de uma visão abrangente de educação do ser como um todo, na qual as questões éticas são tratadas em articulação com outras, aproveitando as oportunidades do quotidiano e estruturando situações que visem o seu aprofundamento.

Trata-se, ainda, de uma visão holística e transversal de formação ética, que não se fecha numa abordagem ou outra. Assim, embora distanciando-me de uma visão de endoutrinamento pela qual se procurariam impor e usar formas manipulatórias de inculcação de valores, não rejeito liminarmente formas mais tradicionais pelas quais alguns valores e algumas virtudes, considerados como básicos e universalizáveis, ou pelo menos entendidos como consensuais numa dada comunidade ou sociedade, se procurariam propor e estimular. Aqui, as dimensões éticas podem ser veiculadas através de conteúdos, regras de conduta, comportamentos modelares, mas também através de uma argumentação persuasiva. O uso de histórias com um sentido moral, a análise lógica, científica, religiosa ou filosófica de temas de valores ou a reflexão sobre os valores a propósito desses mesmos temas científicos, literários, históricos, religiosos podem ser estratégias que, para além da sua potencialidade em termos de eficácia, contribuem para a transversalidade e interdisciplinaridade no tratamento das questões éticas.

Mas estas abordagens ditas tradicionais podem e devem ser integradas com outras, que se posicionam no quadro de distintas perspectivas teóricas. Estou a pensar concretamente em duas das principais abordagens referidas na literatura – a

desenvolvimentista e a da clarificação de valores (ver tipologias de Cembranos, 1981; Kohlberg, Hare, 1987; Raths & Simon, ; Henry & Johnson, 1982, Ramiro Marques, 1998). Cada uma delas acentua aspectos distintos, visa distintos objectivos e escolhe diferentes caminhos estratégicos.

Assim, a abordagem da clarificação de valores (Raths & Simon), centra-se nos processos de valoração, decisão, acção e comunicação, pelo que se estimula a construção e expressão de preferências individuais (numa linha de relativismo psicológico) e a actualização de motivações e necessidades básicas do ser humano (numa linha de humanismo universalista). A ênfase é colocada não nos conteúdos mas nos processos e subjacente a esta perspectiva estão concepções motivacionais e posições existencialistas de liberdade, autenticidade e tolerância. O professor tende a manter-se neutro e é essa neutralidade, associada a um foco exclusivo nos desejos individuais, que me parecem ser os pontos mais críticos e frágeis desta abordagem. Aos riscos de conservadorismo, egoísmo, fechamento, rigidez de posicionamentos, não há uma contraparte reguladora própria de uma intervenção social mais activa, onde os professores e os pares “obriguem” a uma reflexão, a um pôr em causa as suas próprias convicções.

Por outro lado, a abordagem desenvolvimentista- estruturalista (baseada em teorias de desenvolvimento sócio-moral, como as de Piaget e Kohlberg) centra-se no desenvolvimento de estruturas e competências sócio-cognitivas, pelo qual os indivíduos constroem e reestruturam os seus modos de cognição social, no sentido de uma progressiva maior autonomia, subjectivismo e reciprocidade, através de processos educativos que operam pelo conflito sócio-cognitivo (favorecido pelo diálogo e discussão de problemas reais e dilemas éticos, com os professores e os pares) e que instituem uma cultura, um clima organizacional, um currículo e uma gestão de classe participativos e democráticos, orientados e regulados por ideais, preocupações e normas partilhadas de justiça, confiança, participação, abertura, cuidado e responsabilidade colectiva. Estratégias como o roleplaying, o confronto, a experiência de responsabilidade, a clarificação de regras, o trabalho de grupo cooperado, a gestão participada de problemas e decisões (na planificação e na avaliação, por exemplo) são algumas das mais divulgadas. Nesta abordagem acentuo a importância atribuída à cognição social, pela qual nos construímos em interacção com os outros.

Os professores não se podem abster do seu papel de educadores, não só questionando os alunos mas também afirmando as suas próprias posições e levando-os a reflectir sobre elas. Eles têm um papel fundamental para regular os excessos, ajudar a perceber os limites, favorecer a reflexão autónoma.

Mas à maioria destas abordagens escapam outras dimensões. Nestas duas últimas há uma primazia do cognitivo e motivacional. Penso que uma abordagem holista precisa de ser mais integradora. É importante o pensamento prático e concreto, sim, (e, dependendo das idades, também o pensamento abstracto), a atenção e a consciência de si, dos outros e das situações, sim, mas também a imaginação e o pensamento analógico e metafórico, a expressão e regulação das emoções, a abertura à intuição e ao inconsciente. É também importante o uso de várias linguagens para o estímulo de todas essas dimensões – a palavra, a música, a linguagem do corpo, a linguagem plástica; o som, a cor, a imagem visual. Estas são vias para estimular a criação, a crítica, a recriação, a expressão – de histórias reais e imaginadas, de mitos, imagens e sons arquetípicos. Os caminhos pessoais e interpessoais precisam ser semeados por caminhos colectivos, onde o contemporâneo e a tradição dialogam. Não é possível nem desejável renegar o passado, mas é, sim, necessário actualizá-lo no presente e transportá-lo para o futuro. O espólio e a riqueza produzida pela humanidade ao longo dos séculos, por outro lado, não pode ser a única fonte à qual beber. As oportunidades que em cada momento surgem, a partir de uma vivência, de um problema, de uma interacção são fonte inesgotável e significativa de elementos a usar para uma formação ética dos alunos. Os processos sociais, mas também os momentos individuais; a expressão, mas também o silêncio; os conflitos interpessoais, mas também os dilemas intrapsíquicos são dimensões a considerar com equilíbrio.

Ficam, assim, muitas pistas em aberto. Dirão alguns: “mas isto não é uma formação apenas ética, isto é tudo”. Assim é, efectivamente. Mas propõe-se que se dê uma focagem especial a esse “tudo”, onde sempre se aproveitam as situações para o aprofundamento sistemático, consciente, das questões éticas. As mesmas situações podem e devem servir vários fins. Entendendo as questões éticas como questões interligadas a todas as outras – pelo que o bem, a verdade e o belo se alimentam mutuamente – há que lhes dar uma atenção continuada.

Dar atenção é acarinhar e acarinhar é uma forma, a principal forma, de desenvolver o objecto da nossa atenção, fazê-lo desabrochar, permitir-lhe que se exprima, que se comunique ao mundo, que seja neste mundo. Se dermos atenção e levamos os outros a dar atenção – os nossos alunos em particular - estamos a desenvolver aquilo que valorizamos. Este texto foi escrito para quem valoriza as dimensões éticas na educação. Incitando-os a dar-lhes ainda mais atenção e a, assim, desenvolvê-las.

Para que continuem, por si, a dar essa atenção seguem-se algumas questões para reflexão e algumas propostas de acção. Depois deste texto outros se apresentam, com o mesmo sentido de reflectir, questionar, propor. E, numa perspectiva de obra aberta, fica em aberto a participação de todos os que queiram, com os seus próprios

textos, contribuir para a reflexão, o questionamento e a actuação nesta área da formação ética.

### **Propostas de questões em aberto, que poderão ser objecto de reflexão**

- Educar é também uma forma de focar os educandos no plano da existência, socializando-os, dando-lhes âncoras para se situarem na relação com os outros, estimulando a sua curiosidade em relação ao que existe à sua volta. Neste contexto, o bem é o bem definido e defendido pela sociedade, pelos adultos, pelos outros com quem se interage. Com esta postura podemos perder de vista a sabedoria presente na visão das crianças e jovens que queremos educar. Como actuar perante este dilema?
- Como promover a autonomia do aluno ao mesmo tempo que se assegura que essa autonomia implica uma interiorização de critérios éticos verdadeiramente integrados e não apenas o controle de comportamento, considerados como negativos?
- Como lidar com as pulsões negativas dos alunos, ajudando à sua transformação, sem que isso implique repressão (pois esta mais do que mudar pode levar a um aumento dessas pulsões de uma forma subterrânea e que, por isso, escapam ao processo educativo deliberado?)

### **Propostas de actividades a desenvolver:**

De seguida apresento algumas tabelas que podem ajudar a situar cada proposta de actividades, permitindo uma consciência mais clara do que está em jogo nesta. Assim podem ser colocadas várias cruzes para uma mesma actividade.

	<b>Palavra</b>	<b>Música</b>	<b>Corpo</b>	<b>Imagem</b>
<b>Criar</b>				
<b>Criticar</b>				
<b>Expressar</b>				
<b>Recriar</b>				

<b>Processos e princípios a desenvolver</b>				
	<b>Justiça</b>	<b>Responsabilidade</b>	<b>Respeito</b>	
<b>Pensamento concreto e prático</b>				
<b>Pensamento analítico</b>				
<b>Pensamento analógico e metafórico</b>				
<b>Expressão de afectos</b>				
<b>Intuição</b>				
...				

Apresentam-se, ainda, exemplos de algumas actividades a desenvolver, devendo ser adaptadas em função das idades e testadas de forma mais operacional nas situações concretas:

***Análise crítica de uma situação real:***

- Levar os alunos a reflectir numa perspectiva de compreensão da situação, dos motivos imediatos e mediatos, das razões ocultas, dos sentidos mais amplos. Depois levá-los a encontrar formas de solucionar, de futuro, situações semelhantes e que sejam valorizáveis do ponto de vista ético, á luz de valores e princípios e consequências que são debatidos com eles (acentuar a procura de soluções ao invés de uma tónica posta no julgamento, na culpabilização e sanção).

***Conto e reconto de mitos***

- Usar histórias mitológicas para aprofundar arquétipos de comportamento humano e fazer transposições para as próprias vidas dos alunos, retirando daí ensinamentos. Encaminhar os alunos para a recriação dessas histórias no sentido de rever posicionamentos e comportamentos mais ajustados do ponto de vista ético.

- Usar imagens visuais mitológicas, para as recriar através de novos desenhos. Levar os alunos a expressar emoções e pensamentos que lhes ocorrem quando olham para esses desenhos

### ***Expressão de medos, de forma eticamente aceitável***

- Pretendendo-se trabalhar com pulsões inconscientes, medos, dimensões reprováveis socialmente, criam-se, em contexto educativo, situações de risco limitado nas quais essas dimensões são expressas e podem ser trabalhadas, não no sentido de as julgar liminarmente, de as reprovar e rejeitar, mas pelo contrário, no sentido de lhes dar voz, lhes dar espaço, para a partir daí encontrar formas que possam ser aceitáveis em termos de expressão social, no futuro – usar, por exemplo, formas de expressão criativa como a dramatização, criação de textos a partir da audição de músicas que estimulam certas emoções e disposições emocionais, criação e reprodução de canções que expressam essas emoções, etc.

### ***Discussão de dilemas éticos***

- Usar situações reais ou imaginárias que constituam dificuldades de decisão, acentuando as dimensões éticas
- Essas situações podem ser objecto de representação – exemplo: cada aluno representa uma posição e dialoga com colegas que representam outra posição.
- O professor deve ajudar a um aprofundamento em termos de consequências e valores, para avaliar da qualidade ética das alternativas em dilema. Deve-se também orientar para uma visão mais ampla, que não vê só o curto prazo e as consequências para os directamente envolvidos, mas que procure aprofundar para além das aparências

### ***Recriação de uma situação de conflito***

- Propor uma dramatização de uma situação de conflito interpessoal apresentada por um aluno, onde este fica como observador, indigitando colegas seus para representarem uma situação em que ele tenha estado envolvido.
- O professor apoia o desenvolvimento do processo, por um lado e numa primeira fase após uma primeira recriação da situação, favorecendo a reflexão compreensiva da situação e, numa segunda fase de projecção da mudança, facilitando a reflexão criativa de procura de soluções defensáveis eticamente,

que serão postas em acção durante a representação e que poderão ser mais uma vez objecto de reflexão compreensiva e crítica e objecto de revisão.

### ***O amigo imaginário***

- Levar a criança a expressar em voz alta um diálogo com um amigo imaginário ou a recriar essa relação com um colega da sua turma, através de uma pequena dramatização, e na qual se trate um tema ético.

Estes diálogos poderão, posteriormente, ser objecto de reflexão, em conjunto, de tradução numa imagem visual, numa canção (dependendo dos contextos e das idades em que se está)

## **ANEXO 9**

### **CARTA DE PRINCÍPIOS COMUNS AO GRUPO DE FORMAÇÃO**

## Carta de Princípios do Grupo de Formação

### ENQUADRAMENTO

No âmbito da acção de formação “Ética e Deontologia Profissional” elaborou-se a presente Carta de Princípios no sentido de aliar a ética pessoal a uma ética profissional definidora da identidade profissional do grupo de formação, constituído por educadoras de infância.

Para além da actualidade da discussão em torno da ética profissional, a heterogeneidade dos grupos de crianças e a complexificação do trabalho docente, justificam a necessidade de uma reflexão crítica em torno dos princípios e valores da profissão.

As seguintes premissas enquadram esta Carta de Princípios:

- ✓ O comprometimento do educador no desenvolvimento das crianças
- ✓ A educação como acção intencional para a promoção da humanidade
- ✓ A responsabilidade e cooperação com as crianças
- ✓ A necessidade de pensar os valores de referência presentes nas relações interpessoais

### PRINCÍPIO GERAL

O princípio geral é o **BEM DO ALUNO** que o grupo considera que consiste principalmente em promover o desenvolvimento integral da criança individualmente realizada e socialmente integrada.

### DIREITOS DO EDUCADOR DE INFÂNCIA

- Direito de Privacidade
- Direito a boas condições de trabalho (infra-estruturais, recursos materiais e humanos)
- Direito a ser ouvido
- Direito a Formação adequada e contínua
- Direito a estabilidade profissional
- Direito a segurança / protecção no trabalho
- Direito ao reconhecimento do educador de Infância como docente~
- Direito ao mesmo período de tempo para avaliação das crianças conforme é atribuindo aos restantes graus de ensino

## **VALORES E DEVERES DO EDUCADOR DE INFÂNCIA**

### **Na relação com as crianças**

#### *Deveres:*

- Desenvolver um trabalho continuado com o grupo de crianças;
- Promover a socialização da criança;
- Desenvolver um trabalho de articulação e de partilha educador-escola-família;
- Conhecer a criança, a família e o contexto familiar e social em que está inserida;
- Responder às necessidades da criança;
- Promover o desenvolvimento da criança (individual e social);
- Zelar pela existência de recursos espaciais, materiais e humanos necessários para o bom desenvolvimento da criança;
- Desenvolver um espírito de partilha de responsabilidades educador-escola-família;
- Caracterizar o grupo de crianças com quem vai trabalhar ao longo do ano
- Transmitir valores de referência

#### *Valores:*

- Amizade / Afectividade
- Empatia
- Respeito
- Disponibilidade
- Tolerância / Compreensão
- Segurança
- Sensibilidade
- Confiança
- Justiça
- Responsabilidade
- Alegria
- Solidariedade
- Coerência
- Respeito pelas características da faixa etária das crianças

### **Na relação com os docentes**

#### *Deveres:*

- Promover momentos de reflexão conjunta e partilha de experiências, dúvidas, entre educadoras
- Sensibilizar os colegas do 1º ciclo para a importância do trabalho colaborativo
- Escutar o outro
- Atitude de receptividade na resolução de conflitos (procurar o diálogo não para vencer o colega mas para o ganhar)
- Comprometimento entre educadores
- Apoiar/ajudar os colegas
- Respeitar as hierarquias

*Valores:*

- Coesão/união
- Cooperação
- Articulação entre o pré-escolar e os outros ciclos
- Partilha
- Abertura
- Diálogo
- Confiança
- Sinceridade
- Respeito a nível pessoal e profissional

Em relação à articulação entre ciclos e face à resistência dos restantes níveis de ensino em articular com o pré-escolar, conforme referido por algumas educadoras, constatou-se que mesmo ao nível das educadoras não existe total articulação. Neste aspecto, foi referido que o pré-escolar deve primeiro articular-se entre si e depois tomar a iniciativa de articular com os restantes ciclos.

### **Na relação com os funcionários não docentes**

*Deveres:*

- Orientar o seu papel na acção educativa
- Respeitar as diferenças
- Mostrar-se disponível
- Dever de sigilo
- Dever de trabalhar em equipa

*Valores:*

- Responsabilidade

- Respeito
- Cooperação
- Valorização do desempenho
- Humildade
- Diálogo
- Confiança
- Sinceridade
- Tolerância
- Compreensão
- Partilha

### **Na relação com a família**

#### *Deveres:*

- Promover uma boa relação escola-família
- Conhecer a família da criança
- Promover o envolvimento activo da família na escola
- Estar disponível para a família
- Ser solidário com a família da criança
- Mostrar a necessidade/importância de frequentar o J.I. regularmente
- Sensibilizar a família para os bons hábitos de higiene, alimentação (cuidados básicos) e comportamentos (formação do carácter numa perspectiva de socialização)

#### *Valores:*

- Respeito
- Confiança
- Partilha
- Disponibilidade
- Participação solidária
- Empatia

### **Na relação com a comunidade**

#### *Deveres:*

- Conhecer o meio (a nível cultural, social e económico)
- Integrar-se no meio, envolvendo-se activamente e trocando conhecimentos/saberes
- Promover momentos de reflexão/avaliação conjunta com a comunidade

*Valores:*

- Respeito pela cultura local
- Respeito pelas diferenças (étnicas, sociais, culturais, religiosas...)
- Solidariedade
- Inter-ajuda
- Disponibilidade
- Cooperação

### **Na relação com a sociedade**

*Deveres:*

- Colaboração
- Envolvimento
- Responsabilidade
- Ter uma atitude crítica e construtiva
- Contribuir para a formação de cidadãos íntegros

*Valores:*

- Cooperação
- Respeito pelos usos e costumes
- Respeito pela diferença
- Solidariedade

## **ANEXO 10**

### **QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DA FORMAÇÃO**

## Avaliação da acção de formação pelo formando

### 1 – A acção permitiu (assinale com um X a(s) sua(s) opção/opções)

- a) Atingir plenamente os objectivos que se propunha
  - b) Aumentar/actualizar os meus conhecimentos e competências nesta área
  - c) Compreender melhor certos aspectos do meu trabalho
  - d) Fundamentar e enquadrar melhor as minhas práticas
  - e) Desenvolver novas técnicas e métodos de trabalho
  - f) Construir e aplicar instrumentos pedagógico-didácticos
  - g) Perspectivar mudanças no exercício da minha função docente
  - h) Responder a problemas da minha prática profissional
  - i) Sentir maior confiança face a situações/problema da vida escolar
  - j) Melhorar a capacidade de trocar experiências com colegas
  - k) Obter informação sobre recursos disponíveis a que posso recorrer
  - l) Outro(s)? Qual/Quais? \_\_\_\_\_
- 

#### 1.1. Dos efeitos da acção acima referidos, indique as alíneas correspondentes aos três que lhe parecem mais importantes:

\_\_\_\_\_

### 2 - A metodologia da acção

- a) Foi adequada aos objectivos da formação
- b) Fez uma boa ligação entre a teoria e a prática
- c) Aproveitou e integrou a diversidade de competências dos formandos
- d) Utilizou estratégias e instrumentos diversificados
- e) Criou compromissos de trabalho partilhado

#### 2.1. Sugestões/Comentários à metodologia da acção

---

---

---

### 3 – A documentação e os materiais didácticos

- a) Enquadraram adequadamente as diferentes áreas do programa da acção
- b) Eram actualizados
- c) Contribuíram para obter informação fundamental, clara e pertinente
- d) Continham propostas de reflexão e orientações práticas
- e) Continham instrumentos e propostas de trabalho

### 3.1. Sugestões/Comentários à documentação e aos materiais didácticos

---

---

---

### 4 – A avaliação dos formandos

Refira os elementos que foram considerados para a sua avaliação

---

---

---

---

### 5 – As formadoras

- a) Desenvolveram uma exposição clara
- b) Esclareceram as minhas dúvidas e questões
- c) Deram apoio aos meus trabalhos
- d) Fomentaram a discussão e a troca de experiências
- e) Criaram bom clima relacional no grupo
- f) Envolveram-se activamente nas actividades de formação
- g) Organizaram, satisfatoriamente, as actividades de formação
- h) Responderam aos meus interesses

### 3.1. Sugestões/Comentários em relação às formadoras

---

---

---

### 6 -Indique os aspectos que considera mais positivos desta acção

---

---

---

### 7 – Indique os aspectos que considere poderem ser melhorados

---

---

---

### 8 – Numa escala de 1 a 5 classifique de um modo geral a acção

1		2		3		4		5	
---	--	---	--	---	--	---	--	---	--

**9 – Considera que a acção introduziu e/ou introduzirá mudanças relevantes na sua vida escolar? Em que aspectos?**

---

---

---

**10 – O calendário e duração da acção foram bem escolhidos? Justifique a sua resposta. Dê sugestões.**

---

---

---

**12 - As instalações em que decorreu a acção foram adequadas? Justifique**

---

---

---